

**PROPUESTA DE ESPECIFICACIONES PARA EL EXAMEN DE CLASIFICACIÓN DE
EXPRESIÓN ESCRITA EN NIVELES INICIALES (A1 Y A2) PARA EL CENTRO
JAVERIANO DE LENGUAS**

SUSANA DANIELA MEYBERG RODRÍGUEZ

YHOSEP FERNANDO BARBA BLANCO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

BOGOTÁ, 2016

**PROPUESTA DE ESPECIFICACIONES PARA EL EXAMEN DE CLASIFICACIÓN DE
EXPRESIÓN ESCRITA EN NIVELES INICIALES (A1 Y A2) PARA EL CENTRO
JAVERIANO DE LENGUAS**

SUSANA DANIELA MEYBERG RODRÍGUEZ

YHOSEP FERNANDO BARBA BLANCO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADOS EN
LENGUAS MODERNAS**

ASESORADO POR MARISOL TRIANA PERDOMO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

BOGOTÁ, 2016

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Resumen..... | 7 |
| 1. Introducción | 9 |
| 2. Hechos problemáticos..... | 11 |
| 2.1. Pregunta de investigación | 13 |
| 3. Justificación..... | 13 |
| 4. Estado del arte..... | 15 |
| 5. Objetivo general..... | 23 |
| 5.1. Objetivos específicos | 23 |
| 6. Marco teórico | 23 |
| 6.1. La Expresión Escrita..... | 23 |
| 6.1.1. Importancia | 23 |
| 6.1.2. Conceptualización..... | 24 |
| <i>6.1.2.1. Actividad lingüística e intención</i> | <i>25</i> |
| <i>6.1.2.2. Contextualización</i> | <i>26</i> |
| <i>6.1.2.3. Proceso dinámico y abierto.....</i> | <i>26</i> |
| <i>6.1.2.4. Discurso organizado</i> | <i>28</i> |
| <i>6.1.2.5. Géneros polifonía.....</i> | <i>28</i> |
| <i>6.1.2.6. Variación</i> | <i>29</i> |
| <i>6.1.2.7. Habilidades lingüísticas y composición</i> | <i>29</i> |
| 6.1.3. Las funciones..... | 30 |
| 6.1.4. El código oral y el escrito | 33 |
| <i>6.1.4.1. Diferencias textuales.....</i> | <i>34</i> |
| <i>6.1.4.2. Diferencias contextuales.....</i> | <i>35</i> |
| 6.1.5. Características del discurso escrito..... | 36 |
| <i>6.1.5.1. Adecuación.....</i> | <i>36</i> |

| | |
|---|----|
| 6.1.5.2. <i>Coherencia</i> | 36 |
| 6.1.5.3. <i>Cohesión</i> | 36 |
| 6.1.5.4. <i>Corrección gramatical.</i> | 37 |
| 6.1.5.5. <i>Variación y estilo</i> | 37 |
| 6.2. La evaluación | 37 |
| 6.2.1. Historia de la evaluación..... | 37 |
| 6.2.2. La evaluación y sus criterios..... | 43 |
| 6.2.3. Distinción entre medición, prueba y evaluación..... | 47 |
| 6.2.4. Tipos de evaluación | 48 |
| 6.3. La escritura y la evaluación en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas | 51 |
| 6.3.1. La escritura y el Marco | 51 |
| 6.3.2. La evaluación en el Marco | 55 |
| 6.4. Las especificaciones..... | 59 |
| 6.5. La validez | 61 |
| 6.5.1. La validez del constructo | 62 |
| 6.5.1.1. <i>Comparación con la teoría</i> | 63 |
| 6.5.1.2. <i>Correlaciones internas</i> | 63 |
| 6.5.1.3. <i>Comparaciones con datos personales de los estudiantes y sus características psicológicas</i> | 63 |
| 6.5.1.4. <i>Multirasgo y análisis convergente y divergente</i> | 64 |
| 6.5.1.5 <i>Análisis de factores</i> | 64 |
| 6.5.2. Validez interna y externa | 64 |
| 7. Marco metodológico | 65 |
| 7.1. Tipo de investigación..... | 65 |
| 7.2. Metodología de la investigación | 66 |
| 7.3. Ruta metodológica: fases para la realización de la prueba inicial del examen de clasificación de expresión escrita | 68 |
| 7.3.1. Fase previa: | 71 |
| 7.3.1.1. <i>Objetivo del examen</i> | 71 |
| 7.3.1.2. <i>Perfil del candidato</i> | 71 |

| | |
|---|------------|
| 7.3.1.2.1. <i>El candidato</i> | 72 |
| 7.3.1.2.2. <i>Contenidos de los niveles iniciales</i> | 73 |
| 7.3.1.3. Selección de tareas | 75 |
| 7.3.2. Fase de diseño: | 76 |
| 7.3.2.1. <i>Precisar los contenidos</i> | 76 |
| 7.3.2.1.1. <i>Especificaciones del constructo</i> | 76 |
| 7.3.2.1.2. <i>Contenidos del examen</i> | 77 |
| 7.3.2.2. <i>Establecer los procedimientos: especificaciones de las tareas</i> | 78 |
| 7.3.2.3. <i>Criterios de evaluación de la expresión escrita</i> | 82 |
| 7.3.3. Fase de experimentación | 86 |
| 7.3.3.1. <i>Herramienta para validar las especificaciones de la prueba de expresión escrita – niveles A1 y A2 del Centro Javeriano de Lenguas</i> | 87 |
| 7.3.3.2. <i>Análisis de resultados de especificaciones para la prueba de expresión escrita niveles A1 y A2</i> | 87 |
| 7.3.3.2.1. <i>Propósito de las especificaciones</i> | 88 |
| 7.3.3.2.2. <i>Perfil del candidato</i> | 88 |
| 7.3.3.2.3. <i>Niveles de la prueba</i> | 88 |
| 7.3.3.2.4. <i>Número de secciones de la prueba</i> | 89 |
| 7.3.3.2.5. <i>Contenidos tratados por sección</i> | 89 |
| 7.3.3.2.6. <i>Complejidad de la tarea por sección</i> | 89 |
| 7.3.3.2.7. <i>Número de tareas por sección</i> | 90 |
| 7.3.3.2.8. <i>Duración de la tarea por sección</i> | 90 |
| 7.3.3.2.9. <i>Longitud de texto por sección</i> | 90 |
| 7.3.3.2.10. <i>Escala de evaluación</i> | 90 |
| 7.3.4. Fase de recapitulación | 90 |
| 8. Conclusiones y recomendaciones | 91 |
| Referencias bibliográficas | 93 |
| ANEXO 1 - Entrevista con Luz Mary Montaña | 98 |
| ANEXO 2 - Entrevista con Emma Cristina Montaña | 109 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO 3 – Escalas de expresión escrita y competencia lingüística general para niveles iniciales de MCER | 123 |
| ANEXO 4 – Competencia de un estudiante con nivel inicial de acuerdo con el PCIC | 133 |
| ANEXO 5 – Contenidos para los cursos de español – niveles iniciales del Instituto Cervantes de Manchester | 135 |
| ANEXO 6 – Formato de consentimiento informado | 139 |
| ANEXO 7 – Especificaciones para la prueba de producción escrita niveles A1 y A2 | 140 |
| ANEXO 8 – Propuesta de prueba de expresión escrita para nivel A1..... | 149 |
| ANEXO 9 - Propuesta de prueba de expresión escrita para nivel A2 | 150 |
| ANEXO 10 – Herramienta para validar las especificaciones del examen de expresión escrita – niveles iniciales A1 y A2 | 151 |
| ANEXO 11 – Análisis cuantitativo de los resultados..... | 157 |

Resumen: El objetivo de este trabajo de grado es elaborar las especificaciones del examen de clasificación para evaluar la expresión escrita en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Además se proponen dos ejemplos de tarea con la finalidad de mostrar la propuesta de especificaciones en la práctica. Este estudio se deriva de la necesidad de rediseñar y actualizar el examen de clasificación de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas. Con el fin de contribuir a la reformulación de dicho examen se lleva a cabo una investigación de tipo cualitativo y aplicada-práctica. En la primera parte se describe el examen actual y la manera como está estructurado. Después se abordan los conceptos teóricos que resultan de utilidad para el desarrollo de este estudio; tales como, el concepto de escritura, evaluación, distinción entre medición, examen y evaluación, la escritura y evaluación en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), teoría de las especificaciones, y validez del producto. Respecto al marco metodológico, este se desarrolla siguiendo el modelo de Bordón (2006). Allí se consignan el propósito del examen, las especificaciones del constructo, de las tareas, y de los criterios de evaluación, la validación del producto, el análisis de resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones de este ejercicio de investigación, sus limitaciones y recomendaciones.

Palabras clave: evaluación, examen de clasificación, expresión escrita, especificaciones, constructo, tareas, criterios de evaluación, validación.

Abstract: the aim of this research project is to develop the placement test specifications to evaluate the writing ability in the initial levels of the Centro Javeriano de Lenguas of the Pontificia Universidad Javeriana. Moreover, there are proposed two task examples with the aim of showing the specifications proposal on the practice. This research derives from the necessity of redesigning and updating the Centro Javeriano de Lenguas writing placement test. In order to

contribute to the reformulation of this test, it is carried out a qualitative applied-practical research. In the first part, it is described the current exam and the way it is structured. Then, there are addressed the theoretical concepts that result to be useful for the development of this research, such as the concept of writing, assessment, the distinction among measurement, test, and assessment, writing and assessment in the Common European Framework of Reference (CEFR), theory of specifications, product validity. Regarding to the methodological framework, it is developed following Bordon's model (2006). There are allocated the purpose of the exam, the construct, tasks, and assessment criteria specifications, the product validation, and the results analysis. Finally, it is made known the conclusions of this research project, its limitations and recommendations.

Key words: assessment, placement test, writing, specifications, construct, tasks, assessment criteria, validation.

1. Introducción

Luego de indagar a cerca del problema de investigación se encuentra que el examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá está desactualizado con relación a varios aspectos en los que más adelante se tratarán en detalle. En este sentido, esta investigación nace de la necesidad de rediseñarlo; haciendo énfasis en la prueba de expresión escrita que se utiliza para clasificar a los estudiantes de español del Centro. Este trabajo de grado se ocupará puntualmente de proponer las especificaciones para el examen de expresión escrita con respecto a los primeros niveles que el Centro ofrece (nivel inicial: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2), así como tareas que sirvan para clasificar a los estudiantes en los niveles A0, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, y B1. El examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas fue creado entre 1996 y 1997; teniendo en cuenta todas las bondades que se han obtenido del examen, así como el hecho de que este se ha aplicado por casi 20 años, varios expertos que se entrevistaron estiman que llega el momento de actualizar esta herramienta de evaluación. Para dicho proceso de actualización se considera pertinente proponer unas especificaciones que den cuenta de qué se evalúa en cada nivel y, finalmente, llegar a rediseñar el examen de clasificación de producción escrita a la luz del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). También se tendrá en cuenta la trayectoria del Centro Javeriano de Lenguas en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), y los diferentes cambios curriculares que este afronta; construyendo una concordancia entre el currículo y la evaluación. Para esta investigación se consideran importantes el MCER y el PCIC dado que el primero es un referente de los niveles de lengua reconocido no solo para la formulación de exámenes, sino también de otras herramientas de

enseñanza como libros de texto, cartillas, material didáctico, entre otros, y el segundo aporta contenidos que se deberían tratar en cada nivel.

Para proponer las especificaciones de los niveles iniciales del examen de clasificación de expresión escrita y formular unas tareas para estos se tendrá en cuenta las diferentes teorías existentes con respecto a la producción escrita, la evaluación, las especificaciones, y los criterios de calificación con el objetivo de continuar ofreciendo una evaluación de calidad; que permita ubicar de manera certera a los estudiantes en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas.

El MCER es un documento de gran relevancia en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, y, más específicamente, en el diseño de exámenes. Es por eso que varias instituciones reconocidas en el campo de enseñanza de lenguas como el Instituto Cervantes, el Consejo Británico, la Alianza Francesa, y demás lo toman como punto de referencia en sus diseños curriculares, exámenes de nivel, entre otros. Ahora bien, es cierto que este no es el único documento que ofrece pautas para la creación de pruebas de nivel. Un ejemplo apreciable es el existente en el Centro Javeriano de Lenguas (antes Centro Latinoamericano), que desde 1996 ha venido ubicando a los estudiantes en los diferentes niveles con el examen de clasificación que los profesores del mismo desarrollaron. Lo anterior teniendo en cuenta que el MCER fue publicado en el 2001 (cinco años más tarde). No obstante, existe un interés por tomarlo como base en esta investigación de modo que las especificaciones y tareas del examen de clasificación de expresión escrita se puedan estandarizar; ser, en cierta medida, equiparables con programas de español de otras instituciones.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes se considera fundamental para este estudio ya que es uno de los referentes más importantes en la enseñanza de español como lengua extranjera, y en la creación de exámenes para obtener los diplomas de español DELE.

Ahora bien, los programas que se aplican en el Centro Javeriano de Lenguas se están sometiendo a procesos de cambio con el objetivo de mantener y elevar los altos estándares de calidad educativa. Para tales fines, resulta conveniente contar con un examen de clasificación cuyas especificaciones estén se vinculen, de manera general, con los contenidos que los aprendices van a estudiar en los cursos de lengua del Centro Javeriano de Lenguas ya que es algo complejo incluir diferentes propuestas de nivel lingüístico en un examen de clasificación.

Para concluir, esta investigación contribuirá al proceso de actualización del examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas teniendo en cuenta un enfoque comunicativo y una destreza específica, en este caso la expresión escrita. Para ello, se concibe fundamental el tomar como punto de partida referentes consistentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas así como el contexto socio-cultural. Al fundir estos dos elementos se contará con una contribución a la actualización de la sección de expresión escrita. Esta consiste en una propuesta de especificaciones y de tareas para los niveles iniciales, la cual se vinculará con la realidad lingüística y cultural colombiana, así como con los parámetros estándar de clasificación con respecto a la enseñanza de una L2. En este caso, los parámetros que propone por el MCER, el PCIC y el Centro Javeriano de Lenguas).

2. Hechos problemáticos

Actualmente, el Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana posee doce niveles de enseñanza de español como lengua extranjera, y un examen de clasificación que puede ubicar a los diferentes estudiantes extranjeros en su respectivo nivel dependiendo a su

conocimiento lingüístico y funcional de esta L2. A pesar de que el examen existente ha venido clasificando a los educandos desde 1997, se observa la necesidad de rediseñarlo con el objetivo de adaptarlo a nuevas necesidades tanto personales como institucionales. Los hechos problemáticos de este estudio se delimitaron a través de dos entrevistas personales -con preguntas abiertas- a dos de las creadoras del examen de clasificación existente del Centro Javeriano de Lenguas. Gracias a este proceso se pudo identificar que:

- El examen de clasificación existente no toma como punto de referencia al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el cual fue publicado en el 2001, ni al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), el cual fue presentado en el 2006. Esto se interpreta como una desactualización en el examen.
- El examen de clasificación existente – en la parte de la producción escrita- es excluyente en el sentido que presenta temas de gran complejidad para estudiantes de niveles bajos o intermedios; dando así la oportunidad de desarrollar la tarea sólo a estudiantes con dominio avanzado de español.
- El examen de clasificación actual no presenta una rejilla de evaluación; por consiguiente, permite la existencia de un proceso evaluativo subjetivo a la hora de clasificar a los estudiantes en su respectivo nivel, lo cual influye negativamente en la fiabilidad del examen.
- El examen de clasificación vigente no tiene en cuenta temas de la actualidad, pero sí incluye contenidos temáticos de la historia de la conquista. En este sentido, el examen podría estar evaluando conocimientos históricos, mas no lingüísticos. Lo anterior debido a una tarea en donde el estudiante debe hacer uso del subjuntivo pasado en un caso hipotético acerca de la llegada de los españoles a América.

En este caso, el proceso investigativo contribuirá a la reformulación del examen enfocándose en el diseño de las especificaciones del constructo, de las tareas y de los criterios de evaluación de la prueba de expresión escrita en niveles iniciales (A0, A1.1, A1.2, A2.1, y A2.2).

2.1. Pregunta de investigación

¿Cuál podría ser una propuesta de especificaciones y posibles tareas para el examen de clasificación de expresión escrita para los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas que esté sustentada en el principio de validez, los descriptores del MCER, los contenidos del PCIC y los programas para los niveles iniciales de español del Centro?

3. Justificación

La enseñanza de una lengua extranjera hace parte de la necesidad global de poder comunicarse en diferentes contextos determinados; en este sentido, muchas personas deciden aprender una segunda lengua con el objetivo de viajar, hacer negocios, leer un artículo ya sea de carácter científico o coloquial, ver películas, escuchar canciones, entre otros. La enseñanza y el aprendizaje de ELE (Español como Lengua Extranjera) hoy en día juegan un rol muy importante en nuestra sociedad gracias a la importancia que ha tenido en las últimas décadas. La lengua española es hablada por más de 495 millones de personas; siendo así, la segunda más hablada después del chino mandarín con una población más grande, y la más usada en el ámbito financiero después del inglés de acuerdo con el diario El Planeta (2014).

Ahora bien, posicionado este proceso no sólo educativo, sino también económico en el ámbito colombiano, se puede afirmar que hoy en día Colombia está en pleno auge. La enseñanza de ELE en Colombia y específicamente la del Centro Javeriano de Lenguas se puede dividir en tres etapas a nivel histórico (Entrevista personal con Emma Cristina Montaña, 2015. Disponible en el ANEXO 2). La primera en donde se le enseñaba a cuerpos de paz y entidades diplomáticas, en el

caso del Centro Javeriano de Lenguas (Centro Latinoamericano para ese entonces), el cual llegó a tener alrededor de 600 estudiantes en un año. La segunda un poco más amarga y desoladora a causa de a la problemática de inseguridad existente en la época, por la cual pocas personas querían venir a Colombia para aprender español, y quienes querían aprender español pedían instructores a domicilio, o solicitaban a los docentes acudir a las diferentes embajadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Finalmente, la tercera etapa se encuentra marcada por el interés de personas de diferentes nacionalidades por aprender español no solo con fines diplomáticos o empresariales, sino también con fines educativos y culturales.

Según Emma Montaña, actual profesora de traducción de la Pontificia Universidad Javeriana y antigua coordinadora del Centro Javeriano de Lenguas, Colombia se encuentra en el boom de prestación de servicios; no en la creación de estos, pero sí en la asistencia de los ya existentes. Además, Colombia le está apostando a la industria turística, esto se puede comprobar en el sentido en que gran parte de la población estudiantil se está preparando para ser chefs o administradores hoteleros (Entrevista personal con Emma Cristina Montaña, 2015. Disponible en el ANEXO 2). Gracias es esto aumentan las probabilidades de recibir más estudiantes de español en el Centro.

Hoy por hoy, el Centro Javeriano de Lenguas cuenta con doce niveles los cuales van de la mano con los propuestos por el Marco de Referencia en el 2001; sin embargo, hay discrepancia en el examen de clasificación de producción escrita que los extranjeros deben presentar al inicio de los cursos de aprendizaje. Según Luz Mary Montaña (Entrevista personal con Luz Mary Montaña, 2015. Disponible en el ANEXO 1), actual profesora de ELE del Centro Javeriano de Lenguas, el examen de producción escrita debe ser modificado por tres razones: este no tiene una rejilla de evaluación, igualmente, no está adecuado a los nuevos parámetros de clasificación

propuestos por el MCER y los criterios del PCIC, y por último, tiene tareas que le quitan la oportunidad a estudiantes de niveles más bajos de responder de forma adecuada; es decir, las tareas de escritura limitan demasiado la actuación del estudiante. De esta suerte, se hace necesaria una reformulación del examen de producción escrita del Centro Javeriano de Lenguas.

Finalmente, este estudio contribuye a la formación de una línea investigativa enfocada en la evaluación en ELE en la Licenciatura en Lenguas Modernas. En este sentido, futuros investigadores podrán desarrollar diferentes investigaciones que se relacionen con las especificaciones para otros niveles, procesos de aplicación y experimentación, entre otros.

4. Estado del arte

Esta investigación propone dar un paso en el rediseño del examen de clasificación de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas. En este caso, es importante comprender y explicitar la importancia de la sección de expresión escrita en la que se integran competencias, habilidades generales y lingüísticas; manifestando a través del discurso una identidad, una historia que hablará por sí sola, ampliando la posibilidad de comunicar, interactuar, y otros elementos que se contemplan más adelante. El hecho de escribir demanda del estudiante conocimientos universales, relativos a la lengua, y la capacidad de producir, articular textos, conocimientos de sintaxis, gramática, vocabulario, semántica, pragmática, entre otros.

Para abordar desde un primer ángulo la definición de evaluación y todo su proceso, se recapitula el artículo *Evaluación en el aula de español /LE: algunas consideraciones generales* (Ortega, 1995), el cual es bastante conveniente para esta investigación; permitiendo elaborar una definición clara de lo que se entiende por evaluación y por prueba de nivel. Del mismo modo, surge el reto de satisfacer, con una misma prueba, las necesidades del individuo, de la institución educativa, y del país. Aparte de subrayar la pertinencia de la evaluación, el texto de

Ortega lleva a considerar los factores en mención al señalar que dentro de los objetivos de un examen está la pregunta más compleja de resolver: ¿qué es saber una lengua? Saber una lengua es poseer bien desarrollados los hábitos lingüísticos de una colectividad, es decir, los elementos y estructuras que conforman la lengua (Ortega, 1995). De este modo, se hace necesaria la creación de un examen o prueba para evaluar esos conocimientos lingüísticos que implican conocer y saber usar una lengua. Asimismo, Bachman (1990: en Ortega, 1995) señala que: “Alguien posee una lengua si posee o muestra habilidad lingüística comunicativa, esto es, cuando explota los recursos de una lengua con eficiencia en la comunicación...” (p. 26). De modo que si se quiere observar y evaluar la habilidad lingüística y comunicativa de los estudiantes de español, se hace necesario un examen de lengua.

El procedimiento de evaluar aparece de la necesidad de tomar alguna decisión sobre una situación específica de aprendizaje y de que esta sea la más adecuada (Ortega, 1995). De ese modo, a través de un método evaluativo, se intenta dar cuenta del procedimiento de aprendizaje de un estudiante extranjero con respecto a su conocimiento lingüístico de una segunda lengua. El nuevo examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas, al cual esta investigación espera realizar una contribución, aportará información decisiva acerca de los conocimientos ya sistematizados de la lengua, y algunos en los que el aprendiz no ha sido instruido; todo con el fin de aportar información del proceso de aprendizaje del estudiante y los pasos a seguir en su proceso. Por todo esto, es pertinente la reformulación de una prueba o de un sistema evaluativo en el Centro Javeriano de Lenguas que mida los distintos conocimientos con respecto a la lengua objeto. No obstante, antes se debe crear unas especificaciones que delimiten y caractericen la competencia del estudiante en determinado nivel. Al respecto, esta investigación propondrá algunas especificaciones para los primeros niveles.

De esta suerte, en el Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana se observa la necesidad de reformular el examen de clasificación para los estudiantes de español. En este caso, el fin de esta propuesta es contribuir al proceso de evaluación de la expresión escrita con unas especificaciones y tareas para los niveles iniciales.

Además, este examen de expresión escrita deberá cumplir con tres componentes que certifiquen su ejecución en un contexto determinado: su eficiencia en contexto (validez); las garantías de los resultados que este arroja (fiabilidad); y la autenticidad de las situaciones comunicativas, según Weigle, Sara C. (2002). Para cumplir con estos criterios de calidad se tendrá en cuenta organizaciones especializadas en el español como el Instituto Cervantes (creadores de los exámenes DELE). El examen de clasificación de expresión escrita se valdrá de los contenidos lingüísticos y funcionales que estipula el PCIC, así como el tipo de textos que se trabaja en cada nivel para proponer tareas del examen.

También se reflexionará sobre las siguientes consideraciones al momento de elaborar las especificaciones y formular las tareas para los niveles iniciales del examen de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas, pues de allí se podrían extraer algunos patrones particulares. Con el fin de que una sección valore eficientemente todos los aspectos establecidos de cada nivel -según el MCER, 2002- es necesario empezar desde tareas básicas o esenciales hacia unas más complejas. Por ejemplo, en el apartado de producción escrita se le puede sugerir al estudiante empezar llenando un formato donde se le cuestione información personal – relativa a sí mismo – y se puede terminar pidiéndole un escrito con respecto a algún área del conocimiento en la cual se sienta más cómodo al hablar. Para esto, no se le debe pedir un número mínimo de palabras, sino uno máximo para no incidir en procesos psicológicos de ansiedad (Edeso, V. 2007.). Por lo tanto, se debe establecer dos tipos de escalas a la hora de la valoración de la producción escrita.

La primera es una global, en donde se juzga la actuación lingüística del candidato en su totalidad, y la segunda se basa en una analítica, la cual toma como punto de referencia los diferentes componentes por separado – a nivel lingüístico- del estudiante (Alderson, Clapham y Wall, 1995).

Ahora bien, otro artículo guía ha sido el de Edeso, Verónica (2007) ¿Qué es una prueba de nivel? Definición, objetivos, y factores que hay que tener en cuenta en su elaboración. Si bien el fin de este estudio es avanzar en la reformulación del examen de clasificación de expresión escrita, este texto ofrece una clara introducción y unos pasos importantes acerca de cómo desarrollar un examen de clasificación efectivo, real y equiparable a cada nivel. Uno de los aportes más importantes de esta investigación para este proyecto es la explicitación de los criterios a seguir para crear un examen de clasificación. Inicialmente se debe delimitar los objetivos de la prueba y sus contenidos (Bordón, 2006, p. 85 en Edeso, 2007), y su valoración debe permitir que cada estudiante pueda ubicarse en un nivel del MCER, para lo cual se han de establecer unos descriptores en cada nivel.

De igual manera, Tenbrick (1981, p. 314: en Edeso, 2007), propone que antes de realizar una prueba escrita se debe responder estas preguntas que resultan de gran utilidad para diseñar una prueba: ¿Qué tipos de ítems se deben proponer? ¿Cuántos ítems se deben proponer? ¿Qué dificultad deben ofrecer? ¿Cómo se deben presentar? ¿Cómo deben responder los alumnos? Estas preguntas constituyen el punto de partida para los primeros pasos del diseño de la nueva versión del examen de clasificación de español de expresión escrita. Además, el texto en mención cuenta con una descripción de la actuación de los estudiantes en cada nivel, los tipos de actividades a realizar y la forma o presentación de la prueba. De ahí, se justifica y consolida la decisión de establecer el énfasis de este trabajo en la expresión escrita. La mayoría de las pruebas

de comprensión auditiva y/o comprensión de lectura constan de ítems de selección múltiple con cuatro opciones de respuesta; existe un 25% de probabilidad que el estudiante responda correctamente sin conocer realmente las razones por las cuales esa sea la respuesta (Alderson, Clapham y Wall, 1998. pp. 51. En Edeso, 2007), lo cual no ocurre en la evaluación de la expresión escrita.

Para la reformulación de la expresión escrita del examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas se debe tener en cuenta también dos tipos de tareas: guiadas y libres (Edeso, 2007). Por una parte, este mismo tipo de tareas se emplean en exámenes internacionales de inglés como el TOEFL: en este, la primera tarea consiste en escuchar un audio y escribir un texto de opinión basado en el audio. Por otra parte, hay tareas en las que se le pide al estudiante que escriba un texto a cerca de uno de varios temas propuestos. Las guiadas se dividen a partir de estímulos visuales, auditivos y escritos, y las libres están basadas en vocabulario, gramática y temas específicos. Por consiguiente, para la creación de cualquier examen de clasificación- en la parte de producción escrita- se deben incluir las distintas modalidades de tareas establecidas previamente. Lo anterior teniendo en cuenta el tiempo que disponga el aprendiz para desarrollar esta parte del examen.

Igualmente, gracias al artículo de investigación que tiene por título *CIEE: Retos e innovación de su examen de clasificación on-line* (Rodríguez. G, 2007), se puede llegar a plantear las siguientes preguntas para la actualización del examen de clasificación de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas: ¿Qué metodologías emplear para reformular este apartado del examen? O ¿Qué contenidos lingüísticos se ha de tener en cuenta? ¿Cuál es la cantidad de ítems a presentar, o la duración y extensión de cada tarea? ¿Qué metodología se va a emplear? Estas preguntas se podrían resolver teniendo en cuenta a Bachman (1990) y sus consideraciones

fundamentales para evaluar el conocimiento de una lengua, así como a Alderson, C. (1998 en Edeso, 2007) en el proceso de construcción de una prueba o examen. La prueba del CIEE proporciona una idea de aspectos formales determinantes que esta debe incluir. Se menciona, de hecho, que la prueba del CIEE tiene una duración de 30 minutos, durante los cuales el evaluado deberá producir una composición de entre 150 y 300 palabras acerca de uno de tres temas que el evaluador sugiere. Teniendo en cuenta este artículo, se puede llegar a concluir que la importancia de un examen de clasificación de expresión escrita radica en que, obviando los conocimientos lingüísticos y gramaticales que el estudiante pueda manifestar, se hace evidente el manejo de la narración, la argumentación y la descripción por parte del estudiante; un valor agregado.

Al dar respuesta a estos cuestionamientos para el diseño de la prueba, se adoptará un enfoque comunicativo, que es el que se maneja actualmente en el Centro Javeriano de Lenguas, y en el que se basan el MCER y el PCIC. Cabe subrayar que se contará con el componente gramatical, el cual no se puede desligar de la lengua; en este sentido, los contenidos lingüísticos se determinarán de acuerdo a las convergencias entre el Centro Javeriano de Lenguas y el PCIC. Del mismo modo, estos últimos junto con los descriptores de expresión e interacción escrita del MCER (2001) se abordarán para la creación de tareas aplicables a estudiantes de los primeros niveles. Se propondrán dos tareas; una guiada, y una semi-guiada de modo que aquellos estudiantes con menor nivel de lengua puedan sentirse, en cierta medida, apoyados u orientados y que los que han avanzado un poco más puedan demostrar hasta qué punto conocen la lengua y establezcan por sí mismos un límite de su uso. Ahora bien, con respecto al tiempo destinado, el examen actual del Centro Javeriano de Lenguas propone dos tareas para la producción escrita y el tiempo de respuesta es de veinte minutos (Entrevista personal con Emma Montaña, 2015. Disponible en el ANEXO 2). Dado que esta investigación propondrá dos tareas para los cuatro

niveles iniciales (A1.1, A1.2, A.2.1 y A.2.2), se considera que el tiempo de respuesta para la primera tarea sea de 12 minutos (tarea guiada) y para la segunda de 15 minutos (semi-guiada) de modo que el evaluado las desarrolle serenamente y pueda dar lo mejor de sí.

En los últimos años, la enseñanza de español como Lengua Extranjera ha ganado popularidad y son numerosos los avances que se han logrado en términos de metodología y diseño de materiales. Conviene subrayar que, como se señala en el trabajo *Hacia una Prueba de Nivel en Español como Lengua Extranjera* (Ferreira Cabrera A., Vine Jara A., & Elejalde Gómez J., 2013), desde los años sesenta, el trabajo en el área de ELE se ha dedicado más al enfoque comunicativo, la formulación de objetivos y metodologías. Por lo tanto, se ha dejado relegada a la evaluación, que tiene un rol fundamental en cuanto valora los conocimientos adquiridos, para darle prioridad a todo aquello que toma lugar en el aula (Pastor, 2003, p. 504 en Ferreira Cabrera A., Vine Jara A., & Elejalde Gómez J., 2013). De hecho, según los autores mencionados anteriormente, en el campo de ELE no se ha sentado el precedente de una evaluación estándar que permita medir la competencia de los hablantes de español LE. Además, dadas las variaciones en los objetivos y enfoques que se persigue en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE se hace necesaria una prueba que responda a los mismos.

Asimismo, para el rediseño del apartado de expresión escrita, se puede tomar como ejemplo el modelo a seguir del programa de español como LE de la Universidad de Concepción (Ferreira, C., Vine, J., y Elejalde, G. 2013), en el que se encuentra la necesidad de crear un examen que permita determinar el nivel de lengua de los estudiantes de español. Así pues, entendiendo que la evaluación es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, se comienza por establecer una definición del concepto. Para ello citan a Platt & Platt (1992), quienes la enuncian como una recogida de conocimientos con el fin de tomar decisiones con respecto al proceso enseñanza-

aprendizaje de una lengua. Dentro de este proceso se utilizan herramientas cualitativas y cuantitativas que permiten estimar las habilidades del hablante (Pastor, S. 2003 Ferreira Cabrera A., Vine Jara A., & Elejalde Gómez J., 2013). En este caso se tomará al momento de diseñar dicho examen de clasificación, las implicaciones mencionadas anteriormente, y se reconocerán varios aspectos relevantes en el proceso de evaluación tales como precisar la lengua, los criterios de la lengua a evaluar, diseñar la herramienta, administrarla o aplicarla, y analizar sus efectos (Bordón, T. 2006). Esto para trabajar en rigor los componentes que requiere un examen de expresión escrita, y ofrecer un examen objetivo y preciso. Si bien el examen de clasificación de expresión escrita con el que cuenta actualmente el Centro Javeriano de Lenguas es bastante acertado, le hace falta objetividad puesto que no hay una rejilla de evaluación, y la clasificación, al menos de la expresión escrita, depende de quién corrija el examen (Entrevista personal con Emma Cristina Montaña, 2015. Disponible en el ANEXO 2).

Para finalizar, Resulta interesante e ilustrativo ver cómo para el desarrollo de este trabajo se pueden determinar las fases que se deben seguir a la hora de crear o recrear un examen de clasificación, en este caso, de expresión escrita. Retomando el proceso investigativo de la Universidad de Concepción con respecto a la creación del examen, se determinaron las siguientes fases: 1. Fase previa, 2. Fase de diseño, 3. Fase de experimentación, 4. Fase de recapitulación. En consecuencia, estos elementos se contemplarán como una guía o modelo a seguir para la metodología de primera parte de la reformulación del apartado de producción escrita del examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas, consistente en una propuesta de especificaciones de constructo, tareas y criterios de evaluación.

5. Objetivo general

Diseñar las especificaciones para el examen de clasificación de expresión escrita en los niveles iniciales (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) del Centro Javeriano de Lenguas (con una propuesta inicial de tareas).

5.1. Objetivos específicos

- Analizar las necesidades y características de la población que toma cursos en los niveles iniciales de Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Determinar los objetivos que se van a evaluar en la prueba para cada uno de los niveles iniciales (A1.1, A1.1, A2.1, A2.2).
- Establecer el tipo de tareas e ítemes que se va desarrollar para cada uno de los niveles iniciales (A1.1, A1.1, A2.1, A2.2).
- Establecer criterios de evaluación.
- Validar las especificaciones con expertos para comprobar así la veracidad, precisión y especificidad de los contenidos de la prueba.
- Diseñar, a partir de las especificaciones, una propuesta de tareas que permitan ubicar a los estudiantes en los concernientes niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2).

6. Marco teórico

6.1. La Expresión Escrita

6.1.1. Importancia

Para tener un concepto de expresión escrita se considera necesario conocer las funciones de la escritura, sus finalidades, y características; en últimas, son esos rasgos los que permiten identificarla y, más allá, definir unas tareas específicas de expresión escrita. Se pretende también

acceder a este concepto al dilucidar las diferencias entre el discurso oral y el escrito, con el fin de distinguir los elementos del discurso escrito. Con ello se evoca una de las razones por las cuales el interés de este estudio es elaborar una propuesta de especificaciones y de tareas para los niveles iniciales del examen de clasificación de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas; resulta interesante saber cómo se evalúa algo que se aprende incluso en la lengua materna.

6.1.2. Conceptualización

La expresión escrita no es solo una forma de lenguaje y de expresión de ideas, sino también una forma de conocerse y conocer el mundo y manifestar el conocimiento propio; pues la escritura también permite releer, descubrir, conocer, construir conocimientos y formar identidad. Cuando se escribe, se presenta, además de un conglomerado de ideas, un rostro que deja entrever lo que cada quien es. Como afirma Albarrán (2008) en su texto *Escritura e identidad*: “Somos lo que escribimos y lo que leemos.” Todo aquello que un sujeto exprese a través de la escritura constituye un reflejo de su ser, de su forma de configurar las ideas, de su entendimiento particular del mundo. Por lo tanto, la escritura también es identidad, pero ¿Qué otra cosa puede ser escritura? ¿De qué otro modo puede esta ser entendida?

Cassany (1999) inicia *¿Qué es escribir?*, el primer capítulo de su libro *Construir la escritura*, haciendo un contraste entre lo que significa *un acto de composición escrita* y *escribir, escritura* o *la expresión escrita* dado que él identifica a esta primera como el acto de construir un texto con los saberes y habilidades que esta requiere. Estos últimos constituyen aportes teóricos de disciplinas lingüísticas y psicológicas que han moldeado el concepto de escritura hasta lo que conocemos hoy en día. La concepción básica que propone Cassany es que la escritura es una

manifestación de la actividad lingüística humana como la conversación o los códigos de gestos. A continuación se exponen los rasgos que comparten la escritura y la comunicación oral.

6.1.2.1. Actividad lingüística e intención

Cada vez que se profieren actos de habla estos van cargados con una intención particular; se espera ejercer alguna influencia sobre el receptor para lograr un cometido o respuesta. Se habla para expresar sentimientos, para exponer conocimiento, para proponer, para rehusarse a hacer algo, para pedir, para ofrecer, entre otros. Lo cierto es que todo esto también se puede llevar a cabo a través de la vía escrita o “actos de escritura”; pues la escritura es una forma de usar el lenguaje y, del mismo modo, una forma de comunicar una intención u objetivo. Reconociendo la escritura como forma del uso de la lengua, esta adquiere un gran valor entre las comunidades alfabetizadas.

En ese caso, si se habla de extranjeros que quieren estudiar o trabajar en países de habla hispana, estos deberán ser capaces de poder comunicar sus opiniones, necesidades, propósitos y demás a través de la escritura, la cual prevalece en los contextos formales. De hecho, no tendría sentido enseñar la escritura si todo pudiese comunicarse de manera oral. Esto constituye las razones por las cuales la escritura debe ser evaluada en un examen de clasificación; pues la capacidad de comunicación escrita es un factor de gran importancia al determinar el nivel de conocimiento lingüístico que tiene un hablante de ELE. Por último, resulta significativo para esta investigación el mencionar que escribir en LE también consiste en aprender a utilizar las palabras en un contexto cultural particular de modo que estas construyan un contexto, y expresen esa connotación precisa que el autor busca.

6.1.2.2. Contextualización

La contextualización es un elemento inherente al uso de la lengua. No existen actos de habla o de escritura aislados de un contexto; cada palabra enunciada está ligada a una circunstancia espacio-temporal en particular y a unos hablantes que, a menudo, comparten un código lingüístico. La lengua y el lenguaje no son arbitrarios o ajenos a las comunidades lingüísticas; es por ello que la lengua surge y se transforma gracias a los hablantes, pues ellos son quienes hacen la lengua dado que esta es moldeada por su realidad, conocimientos y prácticas culturales. Por lo tanto, es importante que un hablante de ELE tenga conocimiento y manejo de esos usos en contexto. De no tener el hablante esa competencia intercultural, le será complejo lograr comunicarse de manera efectiva, precisa y natural con otros hablantes. Así pues, el hecho de poder manejar el lenguaje escrito para delimitar un contexto particular cobra valor en la escritura, la cual demanda bastante precisión. Por lo anterior, esto se debe contemplar en un examen que clasifique el nivel de escritura de un estudiante de ELE, sobre todo si se habla de los primeros niveles, en los cuales el contexto orienta de manera significativa al estudiante.

6.1.2.3 Proceso dinámico y abierto

Como se ha establecido, en el proceso de escritura hay también una construcción de significado. El compositor, permeado por sus experiencias y conocimientos previos que lo ubican en un punto específico dentro del espacio y tiempo -adquiriendo una percepción muy propia del mundo que le rodea- compone un texto sobre un tema. Por otro lado, se encuentra el receptor, quien desde su ángulo particular interpretará aquello que lee del modo que considere que esto se vincula a su experiencia. Ya interpretado el texto, este pasará a formar parte de los saberes del lector. Lo anterior coincide con la afirmación de Cassany (1999): el mensaje no es una pieza estática e inmodificable que debe ser tomada y entendida tal cual la configuró el

escritor. Por el contrario, cada autor y cada lector poseen en sus mentes un significado de la misma cosa, al cual han llegado mediante los procesos de composición, y lectura, gracias al diálogo entre los conocimientos previos y los nuevos que se presentan. Es ese el dinamismo que se quiere rescatar en este estudio, pero ¿De qué modo? Probablemente la inclusión de una tarea guiada que demande al estudiante escribir una opinión, reseña o comentario a partir de un texto dado daría cuenta de la escritura como un proceso dinámico y abierto. El resultado de dicha tarea no solo mostraría la competencia escritural del evaluado, sino también su capacidad de inferencia e interpretación que, de por sí, tiene influencia en la expresión escrita; si el evaluado comprende el texto base, podrá cumplir con la tarea asignada.

Ahora bien, se puede considerar cuestionable el hecho de presentar en el examen de clasificación escrito para el Centro Javeriano de Lenguas una tarea guiada o semi-guiada dado que el input podría ser una herramienta para el evaluado, y lo que se quiere, por el contrario, es que este dé una muestra de sus conocimientos sin valerse de ningún tipo de apoyo. Sin embargo, esa tarea guiada ampliaría la oportunidad de actuación de aquellos estudiantes que se encuentren en niveles más bajos. En otras palabras, se estaría dando la oportunidad de ofrecer muestras de lengua a estudiantes de todos los niveles, lo cual no ocurre con el examen de clasificación que el Centro Javeriano de Lenguas aplica actualmente. En este examen, se propone solo una tarea de expresión escrita que implica el uso de subjuntivo pasado, un tema gramatical se espera que dominen aprendientes de niveles avanzados (Entrevista personal con Luz Mary Montaña, 2015). De este modo, el presentar una sola tarea de este tipo para evaluar la escritura sesga las posibilidades de expresión escrita de los estudiantes de niveles más bajos.

6.1.2.4. Discurso organizado

En este apartado Cassany define al texto escrito o discurso escrito como un sistema complejo de unidades lingüísticas (párrafos, oraciones, sintagmas y/o palabras), que corresponden a contextos particulares, que siguen unas reglas de estructuración tales como coordinación entre sujeto y verbo, y que se estructuran en inicio, desarrollo, y conclusión del texto. Con el fin de analizar y valorar este complejo proceso de organización que, en definitiva, es configurado por el escritor, se evalúa si el texto cuenta con elementos como coherencia, cohesión, corrección y adecuación. El escritor debe tener en cuenta estas características para organizar su texto y darle forma con el fin de que el lector pueda entender el texto. Además, estas mismas características proporcionan elementos fundamentales a incluir en la rejilla de evaluación del examen de clasificación de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas; definitivamente, estos son aspectos que un aprendiz de ELE debe manejar.

6.1.2.5. Géneros polifonía

Cassany (1999) asevera que *los textos que produce un hablante no son ni homogéneos ni singulares*. Así pues, lo heterogéneo está determinado por los contextos sociales o esferas comunicativas dentro de las que una producción escrita surge, entre estas está la iglesia; la familia, la academia, la política, los medios. Cassany, haciendo alusión al título del apartado, equipara a dichas esferas con géneros en cuanto cada una de ellas maneja un campo, un recorrido y una forma específica. Con relación a la falta de singularidad en los textos, el autor se refiere las influencias de la tradición discursiva del contexto que le es propio a un escritor. De mismo modo que un acto de habla o de escritura no puede estar apartado ni mucho menos desprovisto de un contexto, la producción escrita de un compositor no puede estar desligada de la memoria colectiva de la comunidad, entonces se estaría hablando de algo colectivo. Todas esas

significaciones y connotaciones se mantienen presentes en la vida de la comunidad, y por lo tanto no podrían ser ajenas a los sujetos que la conforman, incluyendo entre estos a los extranjeros. Es allí donde aparece el carácter de lo polifónico; los textos se ven permeados por la carga de significaciones contenidas en la lengua y en la sociedad durante un largo periodo

6.1.2.6. Variación

La lengua oral y la escrita presentan variaciones. En repetidas ocasiones se remite a los estudiantes de lengua a los textos estándar, los cuales, usualmente, cubren sólo registros formales y contextos pertenecientes a los géneros más prestigiosos. Las expresiones informales también pueden aparecer en un texto, todo depende de qué tipo de texto sea; por ejemplo, al comunicarse vía correo electrónico con amigos, lo cual es muy frecuente, se utilizará un registro menos formal. Además, en lo escrito también se pueden evidenciar variaciones dialectales ya sea geográfica, generacional o social. Por consiguiente, aprender a escribir representa también el saber escoger, según el contexto, una variedad dialectal y un registro pertinente, lo cual será un criterio tanto en las especificaciones como en las tareas que se propongan para los niveles iniciales del examen de clasificación escrita del Centro Javeriano de Lenguas.

6.1.2.7. Habilidades lingüísticas y composición

Resulta de gran relevancia ver cómo en el proceso de escritura se integran todas las habilidades lingüísticas. Si bien al elaborar una producción escrita se necesita saber redactar, también se hace necesario leer a otros autores y ser leído, hablar acerca de la producción, y escuchar comentarios acerca de la misma. No obstante, no es posible llevar a cabo todo ese proceso durante un examen de clasificación; los resultados se alterarían. A causa de ello, para la contribución que hace este estudio al nuevo examen de clasificación de expresión escrita del

Centro Javeriano de Lenguas, se contempla la integración de dos habilidades; expresión escrita y comprensión escrita (escribir a partir de otro texto).

6.1.3. Las funciones

Es valioso para este trabajo rescatar las seis funciones de la escritura que expone Florian Coulmas (1989); pues al dar una función a algo se determina su rol en la práctica para llevar a cabo una u otra actividad. A continuación se dará una breve descripción de cada una de las funciones que Coulmas propone como las más importantes de acuerdo a lo que se puede inferir del uso de la escritura en la sociedad actual. La primera de ellas es su **permanencia**; ser un apoyo para la memoria. Desde que existió la posibilidad de registrar información en alguna superficie se incrementó la posibilidad de transmitir información con mayor precisión. Si bien la memoria humana tiene una capacidad enorme, esta también posee límites, lo cual podría implicar pérdidas o modificaciones significativas de la información que se pretenda transmitir. Por lo tanto, ese soporte gráfico abrió la posibilidad de remitirse a una información más fiel a la que profirió el emisor primario. A pesar de que la lengua oral ha constituido el mecanismo primario de transmisión de conocimientos, sirve como soporte para entender con mayor precisión el mensaje escrito; en este sentido, el texto escrito puede permanecer en el tiempo y acumular una vasta cantidad de conocimientos.

La segunda función que se enuncia es la **expansión** del rango comunicativo. Pese a que la comunicación oral se ha reconocido como el recurso primario para la comunicación, cabe mencionar que la comunicación escrita no se ve tan afectada por las barreras espacio-temporales como si lo hace la primera. Para la comunicación oral es necesario tener reunidos en la misma dimensión espacial y temporal a los sujetos para que haya emisión y recepción de mensajes. Por

el contrario, un texto puede permanecer intacto después de recorrer largas distancias o transcurrir largos periodos.

Esta tercera función está muy vinculada a la anterior y permite apreciar una de las propiedades más maravillosas de la escritura. Coulmas la menciona como *the reifying function of writing*, o función ‘**vivificadora**’ de la escritura. *Reify* se define como la acción de mirar, considerar o tratar una cosa como si esta contara con una existencia real y concreta. En ese orden de ideas, el texto ha de ser entonces lo suficientemente claro y preciso como para determinar un contexto que permita al lector interpretar el mensaje como el autor lo quiso transmitir; pues esa dimensión deíctica del lenguaje no está y es necesario hacer que el texto ‘hable’ por sí solo. No obstante, para este trabajo se hace indispensable mencionar que ese proceso de interpretación implica una reconstrucción de la obra dado que cada sujeto comprende las cosas de una forma particular, ligada a su propia experiencia y conocimientos previos. En otras palabras, esa comprensión de la que se habla es comparable a la experiencia única que tiene cada persona con un texto.

La cuarta función refiere a la **influencia** de la escritura en el poder. Son evidentes las relaciones entre poder y escritura incluso dentro de sus primeras apariciones en la sociedad. Hace varios siglos, saber leer y escribir era un privilegio del que solo gozaban aquellos pertenecientes a las clases sociales más altas o a instituciones religiosas. El saber leer y escribir puede dividir a una población en dos categorías; los que tienen acceso al conocimiento y los que no, y como bien es sabido, el conocimiento se traduce a poder. Se debe tener en cuenta, además, que esta función de la escritura ha permitido la difusión de documentos de interés público tales como La Constitución Política de Colombia, o la Declaración Universal de Derechos humanos. Esta función permite recordar la importancia de la escritura en la sociedad.

La quinta función es la de **interactividad**. Aunque en muchas oportunidades se percibe a la escritura como un proceso pasivo en el que no hay interacción, sí existen, de hecho, diversas formas de interacción en la escritura. Al emitir un mensaje escrito se espera que este coaccione directa o indirectamente al lector; después de todo tiene una función e intención comunicativa específica. Luego, el lector responderá a ese mensaje y de ese modo se establecerá una interacción.

Por último, la dimensión **estética** del lenguaje refiere al arte contenido en el proceso de escritura. La inspiración al momento de escribir es, en efecto, un componente artístico de la escritura; inspiración implica creatividad, disposición, apertura, fluidez, precisión, y características que corresponden a un artista. Incluso hay evidencia del carácter artístico de la escritura. Hay géneros literarios como a poesía, la novela, el drama, la fábula, el mito, y la leyenda que no existirían de no ser por la escritura. También se considera importante desarrollar la caligrafía; pues esta es una herramienta para embellecer el escrito y hacer que este sea percibido como atractivo no solo para el intelecto, sino también para los sentidos.

Las funciones anteriores son de gran importancia para este trabajo investigativo ya que permiten estipular los límites y capacidades que tienen los estudiantes a la hora de escribir; dando así parte a un modelo evaluativo holístico (integral y cualitativo) a la hora de calificar a los estudiantes. Si bien es necesario valorar los conocimientos lingüísticos que un estudiante tiene, también es necesario apreciar su desenvolvimiento a la hora de desarrollar tareas establecidas. Dichas consideraciones se tendrán en cuenta a la hora de desarrollar las especificaciones, tareas y método de evaluación del examen de producción escrita del Centro Javeriano de Lenguas.

6.1.4. El código oral y el escrito

Florian Coulmas (1989) comienza el primer capítulo de su libro *Sistemas de escritura del mundo* (*The writing systems of the world*) afirmando que la escritura es el sistema de signos más importante jamás creado en el planeta. Para sustentar esa posición, él aborda la diferencia entre lenguaje oral y escrito. En este punto, se determina que el lenguaje oral es una facultad natural e innata del ser humano, lo cual se prueba con el hecho de que ninguna sociedad carece del discurso oral. En contraste, la escritura es una invención. Es decir que el lenguaje oral se adquiere gracias a un dispositivo natural, o DAL (*Dispositivo de adquisición del lenguaje* propuesto por Noam Chomsky en su obra *Estructuras sintácticas*, 1957) y a la interacción del sujeto con su medio. Mientras que la escritura es una creación que el ser humano debe aprender y que no estaba ahí por naturaleza, sino que surge más bien como un logro cultural. Con esto no se pretende menospreciar a aquellas sociedades que solo hacen uso del lenguaje oral, puesto que es claro que este último constituye quizá la fuente más clara y primaria para el entendimiento y las relaciones humanas. Sin embargo, el autor señala que la escritura es una propiedad de las sociedades complejas, como las de la actualidad, en donde sería inimaginable subsistir del modo en que lo hacen algunas comunidades; sin el lenguaje escrito.

Si bien no se pretende aseverar que la escritura es la única responsable de la evolución de las civilizaciones, es primordial reconocer que esta ha sido un pilar fundamental en dicho proceso. La escritura, aunque reciente en comparación con el lenguaje oral, ha sido facilitadora de muchos de los procesos que hoy por hoy resultan habituales o incluso indispensables. En un principio, esta sirvió para evitar confusiones en la transmisión de mensajes puesto que los ‘correos humanos’ podrían o bien olvidar el mensaje concreto, o ser asesinados. Después, la escritura fue empleada para planear y registrar procesos, por ejemplo, de construcción de templos. Ahora, se

evidencia que aunque la escritura no fue inventada con propósitos literarios, hizo posible la literatura, la cual se ubica en un lugar bastante prominente de la sociedad; atribuyendo el desarrollo del intelecto y del razonamiento lógico a la escritura (Goody, 1977).

Muchos autores establecen diferencias entre lo oral y lo escrito. Esto ha de ser porque hablar y escribir son destrezas de producción. En este caso, el autor subraya la importancia de identificar las divergencias entre la lengua oral y la escrita. Las diferencias principales entre estas formas de comunicación radican en su origen y en sus funciones. Por una parte, la lengua oral se considera innata al ser humano y es algo que se adquiere naturalmente estando en contacto con ella, mientras que la escrita se debe aprender, usualmente, en contextos académicos.

Ahora bien, para esta investigación resulta útil el texto *Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera* (Ortega Ruiz & Torres González, 1993), en donde se proponen unos criterios textuales y contextuales característicos del código escrito y el oral. Para las autoras citadas resulta sumamente importante este contraste dado que se evita el error de considerar lo escrito como una transcripción de lo oral. Para este trabajo se valora dicho contraste a razón de que permite una visión mucho más clara y delimitada de lo que es la producción escrita en comparación con lo oral. Asimismo, cabe aclarar que se han realizado algunas modificaciones de los criterios de acuerdo al conocimiento, experiencias y contexto sociocultural de los autores.

6.1.4.1. Diferencias textuales

Por una parte, en la escritura hay una preferencia marcada hacia el uso de lo formal: la lengua, el registro, las estructuras lingüísticas que se emplean son formales. Habitualmente el texto se remite a tratar información concreta que se considere pertinente. También, se caracteriza por su organización a través del uso de mecanismos de coherencia y cohesión, puntuación, ortografía,

estructuras gramaticales aprendidas, formas verbales complejas, y en ocasiones, poco frecuentes en el discurso oral (participios latinos, futuro, elipsis).

Por otra parte, en lo oral hay tendencia a la marcación de diferencias dialectales entre los hablantes, y al uso de registro informal. En lugar de utilizar la lengua estándar, se hace uso de estructuras coloquiales. Ocasionalmente se utilizan formas gramaticales aprendidas, y este mismo uso se ve acompañado de pausas y entonaciones. Es frecuente el uso de estructuras y formas verbales menos complejas (participios analógicos, perífrasis de futuro, mayor uso de la elipsis, presencia de fragmentos), dando así un poco más de libertad al hablante a la hora de expresarse.

6.1.4.2. Diferencias contextuales

En la interacción escrita, el escritor tiene la oportunidad y el tiempo para rehacer, modificar, corregir la producción, y el lector puede remitirse a esta en el momento y lugar que elija, de modo que ya no está el limitante espacio-temporal. Con esa ruptura, el texto permanece, y se habilita la comunicación en diferentes momentos. No obstante, en la interacción escrita hay uso reducido del extra-lenguaje, y el intercambio es menos vivido que en la interacción oral.

Respecto a la interacción oral el emisor puede ampliar, reforzar, aclarar o reparar el mensaje, pero lo dicho no puede ser borrado o modificado, y el interlocutor se ve obligado a comprender el mensaje en el momento y lugar. Si bien la interacción oral es menos planificada, y más rápida y ágil, depende de un tiempo y lugar; por ello la palabra es efímera y permanece por muy poco. El uso de extra-lenguaje es bastante; lenguaje corporal, gestos, entonación, distancia. De hecho, según Ortega Ruiz & Torres González (1993), la connotación es dada en un 65% por los códigos no verbales y en un 35% por los verbales; en donde la interacción es muy vivida y negociada.

Gracias a la identificación de estas características, similitudes y diferencias entre la comunicación oral y la escrita se dibuja un concepto mucho más claro de lo que es la escritura para este trabajo de grado; además, se traza un panorama y un campo de trabajo mucho más claros sobre los cuales trabajar. Ahora es posible para este proceso investigativo sacar bastante provecho de esas potencialidades con las que cuenta la escritura, y trabajar para reforzar aquellas propiedades que, de algún modo, limitan al compositor.

6.1.5. Características del discurso escrito

Hay unos conocimientos de lengua que el aprendiente debe dominar para ser considerado un hablante competente de esa lengua. En la valoración de textos escritos, algunos de estos saberes determinan los criterios del manejo de la lengua escrita con los cuales el estudiante debe contar para desempeñarse en contextos académicos o profesionales con el objetivo de posicionar a los estudiantes en un nivel adecuado. Este apartado se basa en las características del discurso escrito que proponen, por una parte, Ortega Ruiz y Torres González (1993), y por otra, Cassany (1999).

6.1.5.1. Adecuación: este criterio comprende la variedad dialectal que se usa en el texto, el propósito o función del mismo, el manejo del tema que se esté tratando, y el registro, ya sea formal o informal.

6.1.5.2. Coherencia: consiste en dar una organización lógica al texto (introducción, apartados, conclusiones, etc.) con la finalidad de construir y presentar con claridad el propósito y significado del texto. La coherencia implica que se incluya en el texto toda la información necesaria para que el discurso sea claro, que sean identificables las partes del texto, que los párrafos sean monotemáticos y que se empleen secuencias discursivas.

6.1.5.3. Cohesión: este criterio refiere a las uniones o conexiones que unen las partes que componen un texto. A esas uniones se las llama mecanismos de cohesión. Gracias a estos

mecanismos se establecen vínculos entre las partes del texto, este mantiene un curso, se hace posible comprender el mensaje que quiere transmitir cada frase, su relación con las demás, y, en resumen, el sentido del texto completo. Aquí se contempla el uso de conjunciones, pronombres anafóricos, yuxtaposiciones, conectores discursivos, signos de puntuación.

6.1.5.4. Corrección gramatical: se comprende el buen uso de estructuras gramaticales, sintaxis, morfología, ortografía, entre otras.

6.1.5.5. Variación y estilo: es una categoría más bien abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva y el estilo de un texto, el uso de estructuras complejas y variadas, léxico variado, uso de sinónimos, formas verbales complejas, uso de recursos estilísticos.

6.2. La evaluación

6.2.1. Historia de la evaluación

La evaluación, como cualquier otra disciplina, ha venido sufriendo diferentes cambios a nivel conceptual, funcional y de estatus social a través de la historia. A continuación, se presentará un estudio diacrónico del término ya mencionado con el objetivo de llegar a una definición específica basada en el texto de Escudero, T. (2003). Esta ayudará a darle sentido al proceso investigativo de la elaboración de especificaciones y tareas del nuevo examen de clasificación de producción escrita del Centro Javeriano de Lenguas.

Desde la antigüedad se empiezan a desarrollar y a usar diferentes formas instructivas en las que el educador hace uso de referentes implícitos para evaluar y seleccionar a los aprendices dependiendo su nivel de proficiencia para ocupar diferentes cargos. Autores como Dubois (1970) y Coffman (1971 en: Escudero, T. 2003) dan a conocer diferentes procedimientos que se utilizaban en la China Imperial para el reclutamiento de altos funcionarios. Asimismo, Sundbery (1977 en: Escudero, T. 2003) pone en escena ciertos pasajes bíblicos con el objetivo de señalar

diferentes sistemas de evaluación en el mundo antiguo. También, Blanco (1994) habla sobre los exámenes que desarrollaban los profesores griegos y romanos para medir el conocimiento de sus aprendices en contextos específicos. Por otra parte, McReynold (1975 en: Escudero, T. 2003) menciona que el tratado con mayor relevancia en la antigüedad es el Tetrabiblos, el cual se otorga a Ptolomeo y, finalmente, escritores como San Agustín y Cicerón (a finales de la época antigua y comienzos de la edad media) introducen en sus obras conceptos y planteamientos evaluadores. Para el medioevo, se empiezan a conocer exámenes en los entornos universitarios con perfil más formal; sin embargo, antes de que los estudiantes presentaran su examen oral, en presencia tribunal, contaban con la colaboración de profesores, lo cual hacía que el proceso evaluativo no fuera tan riguroso. Ya llegando al renacimiento, se sigue haciendo uso de métodos selectivos. Teniendo en cuenta a Rodríguez y otros (1995 en: Escudero, T. 2003), Huarte de San Juan, médico y filósofo español, justifica a la observación como táctica básica de la evaluación en su Examen de Ingenios para las Ciencias. Ya, en el siglo XVII, Gil (1992 en: Escudero, T. 2003) habla sobre el incremento de demanda con respecto al acceso a la educación y, en este sentido, el establecimiento de requisitos de comprobación de los méritos individuales, en los cuales las diferentes instituciones educativas empiezan a crear e introducir – al ámbito educativo- normas sobre el uso de exámenes escritos. A comienzos del siglo XIX, se instituyen los sistemas nacionales de educación y surgen los diplomas de graduación después de haber aprobado los exámenes de estado. Según Barbier (1993 en: Escudero, T. 2003) en esta época aparecen diferentes tipologías de exámenes en los cuales se evalúa a cada estudiante dependiendo a su campo de conocimiento, esto con el objetivo de suplir las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada. En Estados Unidos, conforme a Horace Mann, se empieza a hacer uso de sistemas evaluativos denominados como “*tests*” los cuales llegan hasta las escuelas de

Boston, y dan comienzo a referentes más ecuánimes y explícitos con respecto a las destrezas lecto-escritoras (esta tipología evaluativa no es una evaluación sustentada en un enfoque teórico, pero responde a actos rutinarios y frecuencias basadas en herramientas poco fiables). Por otra parte, Cabrera (1986) menciona que a finales del siglo XIX, la evaluación acoge las mismas influencias que otras disciplinas pedagógicas con relación al proceso de medición. Por ejemplo, la pedagogía diferencial y la experimental.

De este modo, el proceso evaluativo es afectado por diferentes tendencias que concluyen en dicho momento, tales como: El auge de corrientes filosóficas positivistas y empíricas, las cuales apoyaban a la experimentación, la observación, los hechos y testimonios como fuente de conocimiento verdadero. Del mismo modo, Ahman y Cook (1967 en: Escudero, T. 2003) exponen el incremento de pruebas escritas con el objetivo de dejar de lado la subjetividad de los exámenes orales. Igualmente, el florecimiento de teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Cattell y Galton hacen que la actividad evaluativa cambie ya que dichas teorías apoyan la medición de las características de los individuos y las divergencias entre ellos. Incluso, teniendo en cuenta a Nunnally (1978), para esta época se desarrollan diferentes métodos estadísticos que benefician irrevocablemente la orientación métrica a la hora de evaluar a un educando. Finalmente, otro factor que afecta la actividad evaluativa es la evolución a una sociedad netamente industrial, la cual tenía como necesidad buscar diferentes procesos de acreditación y selección de estudiantes dependiendo su conocimiento.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se desarrolla una actividad evaluativa denominada “*testing*”, la cual tenía como finalidad descubrir e instaurar diferencias individuales dentro del modelo del rasgo y atributo que caracteriza las elaboraciones psicológicas de la época (Fernández Ballesteros, 1981 en: Escudero, T. 2003). Lo anterior con la meta de posicionar

relativamente a un individuo dentro de la norma grupal. Además, para esta época, se entiende el test de rendimiento como equivalente de evaluación educativa. Según Guba y Lincoln (1982), la evaluación y la medida tenían poca concordancia con los programas escolares. De este modo, los tests informaban sobre los alumnos, pero no de los conocimientos con los cuales los educandos se formaban. Para 1920, McCall (en: Escudero, T. 2003) propone que los educadores construyan sus propias pruebas de acuerdo con sus objetivos específicos para no depender directamente de evaluadores externos, los cuales no están al tanto de las necesidades de los estudiantes. Gracias a esto, la afición por el *testing* decae para los años 40.

Ya después de haber definido evaluación a través de diferentes corrientes pedagógicas y filosóficas, aparece el nacimiento de la verdadera evaluación educativa, también conocida como la gran reforma “Tyleriana”. Antes de empezar a denominar lo que se considera como la verdadera evaluación educativa, Ralph Tyler tiene en cuenta la docimología - corriente independiente desarrollada en los años 20 en Francia - (Pieron, 1968 y 1969; Bomboir, 1972 en: Escudero, T. 2003). El proceso evaluativo que se propuso en Francia en los años 20 consistía en: crear taxonomías con el objetivo de formular objetivos; multiplicidad de fuentes de información, expedientes académicos, exámenes, tests y técnicas de repesca; integración de patrones de corrección teniendo en cuenta el acuerdo previo entre los correctores de las pruebas y, finalmente, la verificación de los juicios de valoración a través de medios tales como la doble corrección o la medida de distintos examinadores. De este modo, Smith y Tyler (1942 en: Escudero, T. 2003) proponen en el libro *Eight- year study of secondary Education* la necesidad de un método evaluativo científico que valga para perfeccionar la calidad de la educación. Años después (1950), dicho autor hace público una obra en donde expone de manera concisa su pensamiento con respecto a *curriculum* y su integración del método sistemático de

evaluación educativa en él. Lo anterior con el objetivo de dar a conocer en qué medida han sido alcanzados los objetivos preliminarmente implantados (Tyler, 1967 y 1969 en: Escudero, T. 2003). Asimismo, Tyler propone que para tener un buen proceso evaluativo debe haber ciertas condiciones. Por ejemplo, una exposición clara de los objetivos; una determinación de los escenarios en los que se deben manifestar los comportamientos esperados; una selección de herramientas apropiadas de evaluación; un análisis adecuado de los resultados de las pruebas; y, finalmente, una decisión sobre la fiabilidad y objetividad de las medidas. Para concluir, el objetivo principal del proceso evaluativo- teniendo en cuenta la propuesta de Tyler- es determinar o conocer el cambio cognitivo que ha ocurrido en los estudiantes. Sin embargo, dicha función es un poco más amplia en el sentido en que hace explícito dicho cambio a los propios estudiantes; mostrándoles a ellos los resultados y dándoles retroalimentación a los padres y profesores. También se le conoce como un medio por el cual se da información eficiente con respecto al programa educacional (para modificarlo si es preciso) y de educación continua del profesor.

Para 1995, Horowitz- después de haber hecho un análisis discursivo- (en: Escudero, T. 2003) da a conocer los siguientes aspectos del pensamiento de Tyler (teniendo en cuenta la entrevista que Pamela Perfumo mostró en la conferencia de la AERA en Atlanta): El primero comprende la obligación de estudiar los propósitos de la evaluación antes de hacer cualquier proceso evaluativo. Lo cual determina que los presentes planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio. También presenta que la finalidad más importante de la evaluación en los estudiantes es guiar su aprendizaje con el objetivo de aprender algo nuevo y significativo. Además, se caracteriza el *portfolio* como una herramienta valiosa a la hora de evaluar; sin embargo, este depende de su contenido. Adicionalmente, se habla de que la

verdadera evaluación es idiosincrática o personalizada, la cual debe adaptarse a las singularidades de los educandos y la institución educativa. Finalmente, los maestros deben dar cuenta de su labor educativa ante los padres de los estudiantes.

Así pues, la evaluación al finalizar los años ochenta era considerada como equivalente de prueba y se abreviaba y focalizaba sólo en exámenes o pruebas finales. Dichas pruebas eran diseñadas por el profesor y diferentes agentes internos para no permitir la equivocación o para aprobar el acceso de ciertos estudiantes a la educación superior (teniendo en cuenta la exigencia de cada universidad). Asimismo, existía otro tipo de evaluación la cual era denominada como evaluación diaria. Este procedimiento dependía del profesor y se basaba en notas parciales o trabajos ejecutados durante el curso; sin embargo, dicho proceso evaluativo no tenía tanto valor en cuanto a la nota final, que de por sí dependía del criterio del profesorado. Por consiguiente, esta no afectaba de manera directa los resultados finales de los estudiantes. Ya después del auge de disciplinas como la lingüística aplicada, y los diferentes trabajos con respecto a la definición de lengua como instrumento de comunicación, acerca de la adquisición lenguas, y respecto al análisis se cambian los referentes de educación hacia un enfoque más experimental. (Figueras, N. & Puig, F. 2013). Ya a comienzos del siglo XXI aparece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el 2001 con los diferentes planteamientos de la enseñanza y aprendizaje de una L2, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en el 2009 como una guía de los componentes que se enseñan, aprenden y evalúan en una segunda lengua. Asimismo, aparecen organizaciones que proponen diferentes tipologías de evaluación para certificar conocimientos de lengua a nivel general, como a nivel específico. Por ejemplo, el IEA, las pruebas PISA, el TOEFL, entre otros. Lo anterior con el objetivo de mejorar la calidad del proceso cognitivo del aprendiente.

Finalmente, el objetivo de hacer un estudio diacrónico con respecto a la evaluación permite conocer los diferentes procesos por los cuales esta ha pasado (tanto a nivel cultural como lingüístico). En este sentido, es necesario abordar el componente histórico en esta investigación ya que permite ir de lo general a lo particular, abordando en su gran mayoría componentes que pueden ayudar a la teorización con respecto a qué es evaluación y con qué objetivo se evalúa para; finalmente, poder reformular el examen de clasificación de la producción escrita del Centro Javeriano de Lenguas.

6.2.2. La evaluación y sus criterios

Teniendo en cuenta el estudio diacrónico propuesto anteriormente, el término *evaluación* se puede dividir en dos tipologías; una cotidiana y otra con respecto al ámbito de la enseñanza de una segunda lengua. De este modo, se puede decir que evaluar es una función que cualquier ser humano puede llevar a cabo durante el transcurso del día, la cual se desarrolla de forma autónoma y normalizada. Estas tareas varían dependiendo su importancia, en donde cada individuo es responsable del nivel de trascendencia de cada actividad; en este sentido, se puede llevar un proceso evaluativo desde el momento en que decidimos qué desayunar, qué vestir, qué llevar al trabajo, qué almorzar, qué cenar, qué telenovela ver, entre otras actividades. Asimismo, existen otros métodos de evaluación que requieren más tiempo y esto se da debido a la importancia que tiene la tarea. Por ejemplo, cuando una pareja decide casarse (teniendo en cuenta las consecuencias que esta decisión puede traer) siempre se piensa en los gastos de la boda, dónde pasar la luna de miel, si es necesario comprar una casa o no después del matrimonio, cómo se van a dividir los gastos del hogar, si es posible tener hijos o no, etc. Igualmente, se puede pensar en maneras de evaluación en el ámbito social, tales como; pensar en qué programa informático crear y sus posibles implicaciones, qué procedimiento utilizar a la hora de elegir

nuevos candidatos para laborar en una empresa, cuál sería un sueldo justo para dichos candidatos, entre otros (Shohamy, 1998 en: Figueras, N. & Puig, F. 2013).

Equivalentemente, la evaluación es evidente a la hora de enseñar una L2 ya sea en un instituto, colegio o universidad. En este caso, el proceso evaluativo juega un papel muy importante en el sentido en que por medio de este se pueden tomar decisiones radicales con respecto algo en específico (cambiar la metodología de una clase, no permitir que un estudiante avance de nivel, el repaso de un tema preciso, y demás). Además, una evaluación permite – a través de un proceso auto evaluativo- identificar las necesidades de los estudiantes, y gracias a estas, se pueden tratar temáticas más apropiadas a la hora de enseñar una lengua, los objetivos que se llegaron a alcanzar y los que no, qué contenidos les causa dificultades a los estudiantes y cuáles se les facilitan. De este modo, se puede concluir que en el aula de clase a cada momento se está evaluando los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, tal vez se vean de manera explícita o no, pero siempre se está tratando de mirar qué funciona (cabe aclarar que cada metodología de evaluación varía dependiendo al educador). Finalmente, es necesario resaltar el poder que tiene la evaluación a la hora de generar cambios en los valores, motivaciones, actitudes de los estudiantes -dichos resultados pueden ser positivos o negativos dependiendo de cómo se empleen- (Alderson & Wall, 2003 en: Figueras, N. & Puig, F. 2013).

En las clases de enseñanza de una L2 se hace necesario evaluar de manera explícita los conocimientos lingüísticos que un estudiante tiene, ya sea a lo largo o finales del curso. De este modo, un tipo de evaluación con respecto al saber del estudiante también es necesario con el objetivo de posicionar al aprendiz en el curso correcto para que este siga con su proceso de aprendizaje. En estos casos, se ve la evaluación como la recolección sistemática de información con la finalidad de tomar decisiones (Bachman 1990: 22), en este sentido, el proceso evaluativo

es la emisión de juicios sobre un conjunto de datos en relación con unos valores de referencia (Pedró, 2005: 14 en: Figueras, N. & Puig, F. 2013).

Antes de empezar a adjudicar lo que debe tener una evaluación, es necesario responder a la pregunta, ¿qué es saber una lengua? Con el objetivo de aclarar qué se está buscando cuando se evalúa un estudiante en un contexto determinado. Por consiguiente, es indispensable ver la lengua como un instrumento de comunicación y no como sistema de signos (Figueras, N. & Puig, F. 2013), es por esta razón que hoy en día la mayoría de centros de idiomas se basan en un enfoque comunicativo. La primera vez que se hizo uso del término de enfoque comunicativo era con el objetivo de analizar las diferentes habilidades que se deben desarrollar a la hora de aprender una segunda lengua, y fue alrededor de los años cuarenta a través de los trabajos del Servicio de Inglaterra Británico. Ya, en 1992, se hace público por Austin en el artículo *Cómo hacer cosas con palabras (How to do things with words)*, en donde se concibe la lengua como un instrumento de comunicación. Es así que, de manera más específica, se considera la lengua como la agrupación de conocimientos que permiten a un hablante entender y producir una inagotable cantidad de oraciones –gramaticalmente correctas- con una suma definida de componentes a nivel lingüístico.

En 1965, Noam Chomsky (en: Figueras, N. & Puig, F. 2013) da a conocer en su obra *Aspectos de una teoría de la sintaxis* la dicotomía entre competencia (el conocimiento general que cada individuo tiene de la lengua de forma mental o psicológica) y actuación (la conducta real y observable a la hora del habla, la producción real de los enunciados). Por otra parte, Hymes en 1972 focaliza su investigación en el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares (temporal y espacialmente determinado), en donde se puede observar una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales son taxativos en los actos

comunicativos (Figueras, N. & Puig, F. 2013). En 1980, Canale y Swim (en: Figueras, N. & Puig, F. 2013) empiezan a trabajar en lo que es competencia lingüística comunicativa, y para 1990 Bachman integra en esta la competencia lingüística, los mecanismos psicofisiológicos y la competencia estratégica. Por lo tanto, la competencia comunicativa integra varios compuestos, desde los saberes a nivel lingüístico hasta sus usos en contextos socio temporales determinados.

De este modo, cada evaluación que se les proponga a los estudiantes debe cumplir con ciertas medidas de garantía. Dichas medidas deben asegurar que el examen está diseñado de una manera en que realmente valore los conocimientos que se tienen sobre una L2. De manera que a lo largo de todo proceso evaluativo debe haber dos conceptos cruciales, los cuales son: validez y fiabilidad.

“La validez define hasta qué punto una prueba mide lo que se supone que mide: se refiere al uso o usos que se darán a las calificaciones de una prueba y a las formas en las que pueden interpretarse estas calificaciones, por lo que siempre está relacionada con el propósito de la prueba.” (Alderson, 1998: 279 en: Figueras, N. & Puig, F. 2013).

También, Bachman en 1990 divide la validez en tres; validez de contenido, la manera en la que el examen muestra la habilidad que se está midiendo; validez relacionada con el criterio, la forma en la que un examen se puede utilizar con el fin de hacer deducciones con respecto al criterio que se está midiendo y; validez de constructo, la destreza que un examen tiene para calcular el concepto que se está evaluando. Por otra parte, Alderson define la fiabilidad como *la medida en que los resultados de una prueba son fiables; si los candidatos volvieran a responder a la prueba mañana, después de haberla hecho hoy, ¿obtendrían el mismo resultado? (asumiendo que su habilidad no hubiera cambiado).* (1998:275 en: Figueras, N. & Puig, F. 2013). En este sentido, los dos conceptos deben incluirse equitativamente, no se debe diseñar un

examen más fiable que válido ya que el proceso evaluativo puede ser redundante o irrelevante. Por ejemplo, una tarea que se base en proponer a los estudiantes una actividad de comprensión escrita en donde ellos encuentren los verbos. En este caso, es fácil fiabilizar el proceso de suma y promedio (que haya una buena búsqueda de verbos y calificarlos de manera positiva por sus logros), pero a la hora de validarlo no se podrá conocer el verdadero nivel de competencia que tienen los estudiantes con respecto a la comprensión escrita. Lo mismo ocurre en el otro sentido, si una prueba decide ser más válida y menos fiable se puede caer en el error de crear un examen en donde- si se decide hacerlo un tiempo después- los resultados van a variar y; por consiguiente, van a ser poco fiables. Para concluir, es necesario llegar a un punto medio, un estado de generalización en donde se puedan incluir ambas posiciones (fiabilidad y validez), con el fin de tener un examen bien estructurado.

6.2.3. Distinción entre medición, prueba y evaluación

Es conveniente hacer una distinción entre medición, prueba y evaluación dado que en ocasiones los términos parecen ser utilizados indistintamente y/o de manera errónea. En algunos contextos, ese uso indiscriminado de los términos parece funcionar; sin embargo, es importante comprender las diferencias entre los términos para diseñar y desarrollar exámenes de lengua (Bachman, 1990. pp 18).

La medición se refiere a la cuantificación de las habilidades, competencias y características de las personas de acuerdo a procedimientos y reglas. La cuantificación implica el uso de cifras o etiquetas de una escala para valorar o describir las particularidades, competencias y habilidades de alguien. Estas escalas cuentan con categorías o descripciones que ayudan a interpretar los resultados obtenidos por la persona, por ejemplo, en un examen o una prueba.

Para este estudio, y de acuerdo con Bachman (1990), la prueba es un instrumento de medición que estimula al evaluado a producir una muestra de su actuación en un ámbito particular. Luego, los resultados de la actuación son analizados, y se toman decisiones con base en estos. Lo anterior supone una medición de los resultados, lo cual implica cuantificar la actuación del evaluado de modo que esta se pueda estandarizar, y los resultados sean confiables y significativos. Ahora bien, la prueba y el examen sobresalen entre las herramientas de evaluación dado que permiten conocer las habilidades y competencias del estudiante en uno o más aspectos predeterminados impidiendo que otras variables intervengan en el desempeño; haciendo que los resultados sean fiables.

Por otra parte, la evaluación es un proceso de recolección de información realizado con el fin de tomar decisiones respecto al proceso enseñanza-aprendizaje. Dado que la interpretación de los datos comporta escoger qué pasos y procesos se debe seguir, es necesario que la información en la que se basa la valoración sea veraz y garantice que se toman decisiones correctas. Es en ese punto donde convergen la evaluación y el examen; si bien el examen no es la única forma de evaluación, este constituye una herramienta que permite obtener información relevante y confiable acerca del dominio de lengua por parte del estudiante.

En este sentido, a través de la información proporcionada anteriormente se esclarecen conceptos fundamentales para este trabajo investigativo que contribuye al rediseño el examen de clasificación de producción escrita del Centro Javeriano de Lenguas con las especificaciones para los niveles iniciales.

6.2.4. Tipos de evaluación

Teniendo en cuenta el estudio investigativo titulado *Informe del Estudio sobre los Exámenes en Español como Lengua Extranjera Administrados en Colombia* hecho por el Centro de

Investigación y Formación en Educación (CIFE) y el Instituto Caro y Cuervo en el 2009, se podrá denotar las diferentes tipologías de evaluación en los exámenes de ELE, las cuales son:

- **Evaluaciones de aptitud (*Aptitude tests*):** Estas evaluaciones están planteadas para pronosticar o calcular la habilidad potencial de un aprendiz con respecto al aprendizaje de una habilidad específica en una L2.
- **Evaluaciones de desempeño (*Achievement tests*):** Esta tipología de evaluación está diseñada para medir los conocimientos adquiridos por el estudiante al final del curso de lengua. Esta se hace teniendo en cuenta los objetivos plasmados al comienzo del programa.
- **Evaluaciones de Idoneidad (*Proficiency tests*):** La metodología de esta evaluación se basa en medir las habilidades o competencias generales de un estudiante en una L2. Estas evaluaciones no tienen en cuenta algún material o programa específico que se pueda usar en un curso.
- **Evaluaciones de diagnóstico (*Diagnostic tests*):** Se hace uso de estas evaluaciones cuando se tiene como finalidad descubrir las fortalezas o limitaciones del educando con respecto a un área en particular de una segunda lengua. Generalmente, los resultados arrojados por estas pruebas se usan con el objetivo de saber qué tipo de enseñanza se le debe brindar al aprendiz.
- **Evaluaciones de clasificación (*Placement tests*):** Este prototipo de evaluación tiene como fin posicionar a los educandos en un curso o nivel específico a través de una valoración previa de dominio de la lengua. Asimismo, estos exámenes se pueden utilizar para comprobar si el aprendiz ha alcanzado un nivel determinado de lengua.

De manera específica, según Alderson, Clapham y Wall (1995) en “*Language Test Construction and Evaluation*”, las evaluaciones de clasificación son diseñadas para evaluar el nivel de habilidad de lengua que tiene el estudiante con el objetivo de ubicarlo/a en una clase o curso adecuado. Además, estas evaluaciones pueden ser creadas teniendo en cuenta el syllabus enseñado en la institución educativa o basadas en un material que no se relacione directamente con el contenido académico. Igualmente, en algunos centros de idiomas, los estudiantes son ubicados con respecto al rango de los resultados de las pruebas; en este sentido, los estudiantes con los ocho mejores resultados irán a una clase superior. Por otra parte, en otras instituciones las destrezas de los alumnos en distintas habilidades como lectura y escritura deben ser identificadas, en donde, un estudiante puede ser ubicado en una clase de lectura avanzada y en una de escritura baja o viceversa.

Así, el tipo de evaluación que se utilizará en este trabajo de grado es de clasificación (*placement test*) ya que se rediseñará un examen que permitirá saber si los estudiantes que ingresan al Centro Javeriano de Lenguas tienen un nivel de lengua específico. Asimismo, es necesario que dicha evaluación se base en el contenido de los programas de español del Centro Javeriano de Lenguas, los parámetros del PCIC y el MCER ya que el objetivo de este proceso investigativo es desarrollar un constructo y tareas que den paso a futuras investigaciones en este ámbito evaluativo.

Por otra parte, existen distintas pruebas para la evaluación de expresión escrita; en este sentido, es necesario aclarar que dicha habilidad no se adquiere de forma natural- como sí ocurre con la producción oral- siendo así un resultado de un proceso cognitivo desarrollado por muchos años. De esta forma, la evaluación escrita se podrá desarrollar por niveles: ejercicios de palabras,

enunciados, frases, breves textos como cartas, notas, ejercicios de composición controlada, entre otros.

6.3. La escritura y la evaluación en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

6.3.1. La escritura y el Marco

Es pertinente iniciar este apartado con el concepto que maneja el MCER de escritura; *se entiende la práctica escrita como un instrumento que propicia la interacción comunicativa, es decir, la comunicación entre dos o más personas* (MCER, 2002). Dado que el MCER se basa en el enfoque comunicativo, se deja de concebir la escritura como un proceso aislado y poco interactivo. Por el contrario, se la percibe como un proceso comunicativo y de uso cotidiano (más real). Por otra parte, el Marco propone una serie de actividades mediante las cuales puede desarrollarse la competencia escritural e incluir situaciones del mundo real que capacitan a los aprendientes para resolver situaciones en el ámbito personal o laboral que impliquen escribir.

Estas son:

- *Completar formularios y cuestionarios.*
- *Escribir artículos para revistas, periódicos, etc.*
- *Producir carteles para exponer.*
- *Escribir informes, memorandos, etc.*
- *Tomar notas para usarlas como referencias futuras.*
- *Tomar mensajes al dictado.*
- *Escritura creativa e imaginativa.*
- *Escribir cartas personales, de negocios, etc.*
- *Elaborar ensayos, textos académicos, reseñas, etc.*

Ahora bien, el Marco hace énfasis en la introducción de materiales reales en el aprendizaje de modo que el estudiante pueda comunicarse de manera efectiva; haciendo uso de la vía escrita, y propiciando un uso real de la lengua. Estas tareas escritas que se mencionan son únicamente una serie de ejemplos de lo que un hablante de nivel inicial podría llevar a cabo.

Adicionalmente, el Marco hace una distinción entre dos ámbitos de la escritura: el de la *expresión escrita* y el de la *interacción escrita* para este primer ámbito, se proponen tres campos de expresión escrita: *expresión escrita en general, escritura creativa, e informes y redacciones*. A continuación, se exponen los descriptores de la expresión escrita en general para los niveles A1 y A2:

Tabla 1. Expresión escrita en general - niveles A1 y A2

| | |
|----|---|
| A2 | <i>Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero”, “porque”.</i> |
| A1 | <i>Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.</i> |

Tabla 1. Fragmento tomado de la escala de la expresión escrita en general del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

El Marco estandariza la descripción del uso de la lengua en diferentes niveles; permitiendo establecer comparaciones entre diferentes certificaciones de idiomas en diferentes países. Es decir que no se especifican en las escalas descriptoras aspectos del dominio de la lengua como las competencias generales y las lingüísticas. Al realizar un análisis de estos descriptores generales, se hace posible para las instituciones y docentes delimitar y seleccionar el contenido y orden de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más allá, lo que debe ser evaluado.

Ahora bien, se presenta la *interacción escrita*, donde la composición implica contacto o intercambio con terceros, ya sea en la negociación del producto escrito final o respuestas del destinatario. Según el MCER, los principales ejemplos de actividades propicias para fomentar el progreso de los aprendices de lengua en la *interacción escrita* son:

- *Pasar e intercambiar notas, memorandos, etc., cuando la interacción hablada resulta imposible o inapropiada.*
- *Correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.*
- *Negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc., volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.*
- *Participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet.*

Así como para la *expresión escrita*, para la *interacción escrita* se proponen tres niveles de *interacción escrita*: *interacción escrita en general, escribir cartas y escribir notas, mensajes y formularios.*

En la siguiente tabla, se exponen los descriptores correspondientes a la interacción escrita en general para los niveles A1 y A2.

Tabla 2. Interacción escrita en general - niveles A1 y A2

| | |
|----|---|
| A2 | <i>Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.</i> |
| A1 | <i>Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.</i> |

Tabla 2. Fragmento tomado de la escala de la interacción escrita en general del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Evidentemente, el enfoque comunicativo y orientado a la acción en el cual se basa el MCER demanda un esfuerzo por implementar una enseñanza de la escritura basada en la interacción, en

la comunicación que toma lugar en contextos reales. Para este trabajo también es relevante involucrar a los estudiantes del Centro Javeriano de Lenguas en tareas que les exijan enfrentarse a situaciones reales, de modo que puedan mostrar un uso de la lengua real, y no solo el que se presenta en el aula. No obstante, eso deberá hacerse tomando también como guía al enfoque que adopta en Centro Javeriano de Lenguas, que es el enfoque por tareas.

Hay que recordar además, que la forma de evaluar que propone el enfoque comunicativo y orientado a la acción se enfoca en el progreso que van logrando los estudiantes, el cual se refleja en su propia producción escrita. De este modo, la evaluación se centra en el proceso más que en los resultados. Con las especificaciones y tareas que se proponen para examen de clasificación se espera determinar el estado del proceso adquisitivo de lengua por parte del hablante; determinando un nivel según sus competencias y los criterios de evaluación que sean establecidos. Respecto a las tareas que plantea el MCER, se propondrán dos tareas de diferente nivel de dificultad. Así pues, la primera tarea consistirá en llenar un formulario con información personal básica y la segunda será una tarea semi-guiada de interacción escrita.

De acuerdo también con el Marco, hay unas competencias que cada hablante debe poseer: *competencias generales* y *competencia comunicativa* (MCER, 2001) de la lengua. Entre las primeras se encuentran:

- El *saber* referencia al conocimiento declarativo del estudiante ya sea que provenga de su experiencia empírica, o de sus conocimientos formales.
- El *saber hacer* encierra las destrezas y habilidades; ejecución de procesos semiautomáticos gracias al dominio de las destrezas.

- El *saber ser* comprende la personalidad, idiosincrasia, y demás rasgos particulares dispuestos para la interacción que pueden ser adquiridos y/o modificados, los cuales interfieren con el proceso de aprendizaje de la lengua.
- El *saber aprender* es el encargado de articular conocimiento declarativo, competencia existencial, destrezas e incluso varias competencias.

Con relación a la competencia comunicativa, esta se constituye de tres componentes comprendiendo en cada uno conocimientos, destrezas y habilidades:

- La *competencia lingüística* abarca el conocimiento de la lengua como sistema (La competencia léxica, fonológica, gramatical, ortográfica, semántica, ortoépica).
- La *competencia sociolingüística* refiere al contexto social y cultural de la lengua que tiene un rol significativo en la comunicación.
- La *competencia pragmática* se relaciona con el dominio del discurso, funciones lingüísticas, intenciones comunicativas, y géneros discursivos.

Esta investigación tomará la competencia comunicativa como guía para el desarrollo de la rejilla de evaluación, pues en ese apartado se describen algunos elementos de la lengua que conllevan a establecer pautas de su uso correcto, adecuado y contextualizado.

6.3.2. La evaluación en el Marco

Según Soler Canela, la evaluación es uno de los ámbitos sobre los cuales el Marco ha tenido mayor influencia (2006). La importancia que ha ganado el Marco se debe en parte al hecho de que establece niveles y escalas con descriptores que permiten estandarizar, en cierta medida, los programas de los cursos de ELE, así como los exámenes y demás instrumentos. En este estudio, las escalas y descriptores del MCER servirán de apoyo para establecer el objetivo del examen, así como sus especificaciones, tareas y escalas equiparables a los de otros exámenes. Sin

embargo, este documento no constituye un manual de instrucciones para la creación de herramientas de enseñanza, sino una guía que invita a la reflexión sobre diferentes aspectos como la planeación, diseño y evaluación a la hora de crear material.

La evaluación va más allá de la valoración del dominio de la lengua; esta abarca toda medición en el ámbito de la enseñanza incluyendo currículo, programa, métodos, materiales, procesos y demás. No obstante, el Marco Común Europeo de Referencia hace énfasis en la evaluación del dominio lingüístico del hablante. Además, el Marco se sustenta en tres conceptos fundamentales para el análisis de evaluación: la validez (que se evalúe el constructo), la fiabilidad (que los resultados del examen sean veraces), y la viabilidad (que sea práctico y factible aplicar un examen de ese tipo). De ahí se derivan tres procesos principales en los cuales el Marco sirve de guía y estos son: determinar lo que se evalúa en pruebas y exámenes, establecer los criterios para interpretar resultados, y describir niveles de dominio de lengua y cotejarlos con los que proponen otros exámenes o escalas. A continuación se mencionarán de manera breve, los tipos de evaluación que propone el Marco organizados en pares:

- **Evaluación de aprovechamiento / evaluación de dominio:** la primera pretende comprobar el cumplimiento de los objetivos específicos de lo que se ha enseñado en un periodo. Por otro lado, la evaluación de dominio demuestra lo que alguien puede hacer en el mundo real valiéndose de lo que ha aprendido.
- **Con referencia a la norma (RN) / Con referencia al criterio (RC):** la relación a la norma clasifica el rendimiento del estudiante con respecto a un grupo, mientras que la referencia al criterio lo hace teniendo en cuenta el desempeño en una sola asignatura o aspecto.

- **Maestría RC / Continuum RC:** el enfoque maestría con referencia a un criterio establece un punto de corte que divide a los estudiantes entre los que alcanzaron la maestría y los que no. Por otra parte, el continuum valora la capacidad individual de manera continua.
- **Evaluación continua / en un momento concreto:** la primera es la valoración del profesor y/o del estudiante con respecto a la actuación y el trabajo en clase del estudiante reflejando el desempeño en su periodo. Se pueden llevar a cabo con procedimientos cualitativos. La segunda se limita a los resultados que el evaluado obtiene en un momento concreto para tomar decisiones. Generalmente se hace al inicio o al final del curso y es de tipología cuantitativa.
- **Evaluación formativa / evaluación sumativa:** la formativa refiere a un proceso continuo de recogida de información con el fin de adaptar y mejorar la metodología acorde con las necesidades de los estudiantes. Usualmente incluye valoraciones cualitativas respecto al desempeño, alcance de aprendizaje, y fortalezas y debilidades de los educandos. La sumativa recopila el aprendizaje de un curso en una calificación y suele ser realizada en momentos específicos.
- **Evaluación directa / evaluación indirecta:** la evaluación directa evalúa la actuación del estudiante. Se puede realizar con pruebas que califican un aspecto del aprendizaje en específico como la producción oral y escrita, y se califican a través de rejillas de evaluación. La evaluación indirecta evalúa las destrezas haciendo uso de una prueba, por ejemplo, con ejercicios de marcación de casillas o de rellenar espacios. Se pretende observar aspectos del aprendizaje que no se pueden exponer directamente, como la comprensión lectora.

- **Evaluación de la actuación / evaluación de los conocimientos:** la evaluación de la actuación demanda una muestra lingüística del estudiante para observar su uso comunicativo de la lengua, así como sus competencias generales. La evaluación de los conocimientos pide al estudiante responder preguntas que den cuenta del conocimiento y dominio lingüístico y se remiten a aspectos más puntuales de la lengua como el vocabulario o la ortografía.
- **Evaluación subjetiva / evaluación objetiva:** la primera es una valoración que hace un examinador de una actuación. La segunda es la evaluación a la que se le quita subjetividad dado que solo hay preguntas cerradas y una respuesta correcta.
- **Valoración mediante lista de control / valoración mediante escala:** para la primera se utiliza una lista con diferentes aspectos que se responden con ‘sí’, ‘no’, o puntuaciones. Para la valoración mediante escala se ubica al estudiante en un nivel o banda que se especifica con unos descriptores.
- **Impresión / valoración guiada:** la impresión es la valoración subjetiva de la experiencia observada en la clase. La valoración guiada se da cuando se complementa la impresión con una evaluación.
- **Evaluación global / evaluación analítica:** la primera consiste en una valoración sintética en la que el examinador puede abordar varios aspectos intuitivamente. Se califica al estudiante con escalas globales. La última consiste en valorar diferentes aspectos de forma aislada utilizando escalas analíticas; rejillas con varios criterios y valores que al final se acumulan para dar el puntaje final.
- **Evaluación en serie / evaluación por categorías:** la evaluación en serie está conformada por diferentes tareas separadas como juegos de rol o actividades en clase que se valoran

con una sola calificación. La evaluación por categorías plantea una misma tarea de evaluación con diferentes etapas para producir distintas muestras de desempeño que son valoradas con una rejilla.

- **Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación:** profesores y estudiantes pueden participar en los tipos de evaluación que se mencionan. El hecho de que el estudiante tome parte activa en sus resultados, lo compromete más con sus deberes escolares y lo incita a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, así como a orientar su aprendizaje.

6.4. Las especificaciones

De acuerdo con Luoma (2004), las especificaciones corresponden a la versión escrita de las ideas que se tienen respecto a qué tipo de escritura se evaluará, cómo se evaluará, y cuáles serán los criterios de evaluación. En ese orden de ideas, estas comprenden la definición del constructo, de las tareas y de los criterios de calificación. Lo anterior se puede agrupar en tres módulos: especificaciones del constructo, especificaciones de las tareas, especificaciones de la evaluación. Con relación a las especificaciones cabe aclarar que aunque rara vez se publican, estas siempre hacen parte del desarrollo de un examen puesto que permiten delimitar y trabajar siempre los mismos objetivos. Una ventaja de escribir las especificaciones para un examen es que estas fundamentan un sistema de evaluación coherente cuyas partes trabajan conjuntamente. Además, este proceso ayuda a tener mayor conciencia acerca del concepto a evaluar – la escritura – detrás de la herramienta de evaluación – el examen –. Por último, hay que recordar que las especificaciones son un documento dinámico, el cual se mantiene en constante cambio a medida que se evalúa y se usa para evaluar. Asimismo, las especificaciones hacen parte del recorrido histórico que muestra la evolución y adelantos en las metodologías y herramientas de evaluación.

Ahora bien, el objetivo en el primer módulo, las especificaciones del constructo, es determinar la relación entre la teoría abstracta de la habilidad que se evalúa – en este caso la escritura – y su implementación concreta en las tareas, así como en los criterios de evaluación. En este módulo se describe la situación de evaluación, una idea de las tareas y criterios de calificación, y las habilidades a evaluar de forma clara y concreta. El resultado de este módulo consiste en una definición fundamentada y sintética acerca de la escritura que sirve de guía en el proceso de desarrollo de evaluación.

Cuando se diseña y se desarrolla un examen de clasificación, se desea que los resultados que este arroje sean tan acertados como sea posible. Por eso, para evitar que el alcance y la efectividad del examen sean afectados por la relatividad, la subjetividad, la imprecisión o la falta de especificidad se debe: 1. Identificar y definir el constructo teóricamente. 2. Definir el constructo operacionalmente. 3. Establecer los procedimientos para cuantificar la observación (Bachman, 1990. pp. 41).

Para identificar el constructo, se debe precisar cuál es la habilidad o habilidades que se pretenden evaluar y qué aspectos resultan relevantes para esa habilidad. A la hora de definir el constructo es primordial determinar con precisión contenidos, contextos, y demás componentes específicos que aporten los referentes. Esto para delimitar lo que se va a evaluar y para dar gradación al examen.

El siguiente paso, es definir el constructo operacionalmente. Esto consiste fundamentalmente en llevar el constructo que se definió teóricamente a la práctica y aislarlo para poder observarlo. Para ello hace falta seleccionar los procedimientos o tareas que se van a emplear para hacer que el estudiante produzca una muestra que involucre lo estipulado en el constructo. Además, se

espera que las tareas seleccionadas promuevan el uso de la variable de lengua estándar, y que tengan en cuenta el contexto cultural donde se habla la lengua.

Con relación a la medición de los resultados, se desarrolla una escala de valoración con unidades de medida y criterios. Para esta investigación se construirá una escala que tenga en cuenta los cuatro niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) en el eje vertical, y los componentes de adecuación y cumplimiento de la tarea, coherencia y cohesión, gramática, y vocabulario en el eje horizontal.

En el módulo de especificaciones de las tareas se deben establecer las tareas que se pretenden utilizar para evaluar la expresión escrita, así como las particularidades referentes a la forma del examen (instrucciones, tiempo de desarrollo, extensión, tipo de texto a producir, entre otros). En este apartado también se debe especificar los tipos de tareas que se emplearán, los tipos de ítems que se incluirán y las habilidades a evaluar.

Por último, en el módulo de especificaciones de la evaluación se presentan los criterios de evaluación de la expresión escrita, y se especifica la forma en la que estos se utilizarán para clasificar a los estudiantes de niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. Es importante desarrollar los criterios de evaluación en concordancia con el constructo y las especificaciones de las tareas. Con frecuencia este proceso puede tornarse repetitivo dado que es necesario redactar los criterios una y otra vez hasta llegar a una versión final.

6.5. La validez

Se considera necesario dar cuenta de las propiedades de las especificaciones que se proponen para el nuevo examen de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas y su eficacia al evaluar. Para tal fin, se toma a Bachman y Palmer (1996) quienes, de hecho, hablan de la necesidad de conocer la utilidad del examen evaluándolo antes y después de aplicarlo. Ellos

proponen un modelo para evaluar la utilidad el cual comprende seis características: fiabilidad, validez del constructo, autenticidad, interactividad, impacto, y practicidad (*reliability, construct validity, authenticity, interactiveness, impact, and practicality*).

En este estudio se hace énfasis en la validez de las especificaciones del examen, de las tareas, y de los criterios de evaluación que se proponen para evaluar a los estudiantes de los niveles iniciales. De acuerdo con Alderson, Clapham & Wall (1995. pp. 170) la validez es lo más importante en un examen de lengua dado que prueba si el examen en realidad evalúa lo que se supone debería evaluar. Al verificar que el examen evalúe lo que realmente se quiere evaluar, se sabrá que la escala de calificación asignada caracteriza de forma adecuada el dominio de lengua del estudiante.

6.5.1. La validez del constructo

Esta hace referencia a un constructo psicológico o a una conceptualización teórica sobre un aspecto que no puede ser observado o medido de forma directa para comprender un problema determinado (Ebel & Frisbie. 1991 en Alderson, Clapham & Wall, 1995); es decir, la validez del constructo concierne a la coherencia del examen con respecto a la teoría en la que este se fundamenta con el objetivo de medir el concepto teórico para el cual fue diseñado. En este caso, la expresión escrita es el concepto que se define en esta investigación; para ello, se reúne evidencia que sustenta el contenido que se incluye en el constructo así como en el contenido del examen. La finalidad de esto es establecer el significado de los puntajes del examen de modo que se compruebe que miden lo que se espera que midan.

Asimismo, esta tiene que ver con cuán apropiadas y significativas son las interpretaciones que se hace con base en los puntajes que obtiene el estudiante (Bachman y Palmer, pp.21). En este

punto, la tarea es estimar la validez de los resultados y apreciaciones con el objetivo de verificar qué tan veraces son.

De igual manera, la validez se relaciona con el dominio de generalización del examen (*the domain of generalization*); en donde se evalúa la actuación del estudiante a través de una tarea específica para evitar generalizar o interpretar más allá de lo que se esté evaluando. Por ello, es pertinente establecer criterios de evaluación diferentes para cada una de las tareas que se proponga. A continuación se explican algunas metodologías para evaluar las especificaciones con el objetivo de seleccionar una metodología pertinente a la hora de validar las especificaciones de constructo, tareas y criterios de evaluación que en este trabajo se proponen.

6.5.1.1. Comparación con la teoría

Una forma de validar el constructo es evaluar hasta qué punto el examen se basa en la teoría. En este caso se da a los expertos una definición de la teoría y se les pide que emitan juicios del examen y su relación con esa teoría.

6.5.1.2. Correlaciones internas

Otra forma de evaluar la validez de un examen es correlacionar sus componentes. Si bien el texto se compone de diferentes partes que miden conocimientos específicos, se espera que todas esas partes constituyan una imagen general de la habilidad evaluada en el texto (en este caso, la expresión escrita).

6.5.1.3. Comparaciones con datos personales de los estudiantes y sus características psicológicas

Comparar la actuación en el examen con los datos personales de los estudiantes es otra forma de validar el constructo. La finalidad de estas comparaciones es encontrar particularidades o limitaciones de los estudiantes definidos por determinadas características (género, edad, lengua

materna, tiempo de estudio de la LE). Según los datos que se obtengan, se hacen interpretaciones de su influencia en el desempeño del estudiante.

6.5.1.4. Multirasgo y análisis convergente y divergente

Comprende una combinación de procesos de validación interna y externa, la cual se menciona más adelante.

6.5.1.5 Análisis de factores

Otra forma de estimar la validez del constructo es hacer una matriz de la correlación de los coeficientes, lo cual se expresa mediante estadísticas dada la complejidad.

6.5.2. Validez interna y externa

En *Language Test Construction and Validation* (Alderson, Clapham & Wall, 1995) se describen dos tipos de validez: interna y externa. Por una parte, en cuanto a validez interna se puede evaluar: la credibilidad del examen a través de cuestionarios a personas no expertas a cerca de sus percepciones del examen, la validez del contenido a través de valoraciones sistemáticas de expertos, y la validez de la respuesta. Por otra parte, la validez externa se divide en validez concurrente y predictiva. La primera comprende comparaciones entre los resultados que obtuvieron los estudiantes en el examen que se realizó, y los que obtienen en otro examen similar, o comparaciones con descripciones del dominio de lengua dadas por docentes u otros informantes familiares al contexto (Alderson, Clapham & Wall, 1995. pp. 177). La segunda, la validez predictiva, se encarga de verificar si la caracterización y predicciones a cerca de la competencia lingüística del estudiante coinciden.

Para este trabajo de grado resulta pertinente evaluar la validez de las especificaciones del constructo, las tareas y los criterios de evaluación que se proponen; en este sentido, para evaluar la validez se consultará a expertos en el área de ELE que sean familiares al contexto del Centro

Javeriano de Lenguas. Es primordial evaluar la validez del contenido para que los expertos emitan unos juicios acerca del constructo, y se pueda definir si este es válido. A los expertos seleccionados se les pedirá, por ejemplo:

- Analizar si los contenidos evaluados en las tareas propuestas de expresión escrita para el nivel A (inicial) coinciden con los descriptores del MCER y con los contenidos del PCIC para ese nivel.
- Revisar si las tareas que se proponen evalúan realmente los contenidos correspondientes al nivel.
- Estimar si el tipo de tareas propuestas se ajusta al currículo del Centro Javeriano de Lenguas.
- Evaluar si la tarea ofrece instrucciones claras y un contexto.

7. Marco metodológico

7.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación de este trabajo de grado es de genealogía aplicada y práctica. Según Murillo (2008 en Vargas, R. 2013), la investigación aplicada toma el nombre de “investigación práctica o empírica” ya que busca la aplicación de conocimientos adquiridos – adquiriendo otros al mismo tiempo que se hace el estudio- después de haber implementado y sistematizado la práctica basada en investigación. Asimismo, Padrón (2006 en Vargas, R. 2013) considera que la investigación aplicada tiene como finalidad la exploración y el afianzamiento del saber, la aplicación de dichos conocimientos con el objetivo de enriquecer tanto como lo cultural, lo científico, así como la producción. En este sentido, para que haya una verdadera investigación aplicada, es necesario seguir los siguientes pasos; comenzar desde una problemática que requiera ser intervenida y mejorada (en este caso la desactualización del examen de clasificación de

expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas y su subjetividad a la hora de clasificar a los estudiantes), seleccionar una teoría con la meta de exponer sus conceptos principales y rasgos contextuales (la descripción hecha en el marco teórico con respecto a la escritura y la evaluación), y finalmente inspeccionar la situación problema a la luz de la teoría seleccionada, derivando un tipo de acción que busque resolver de manera favorable la situación problema (el diseño de especificaciones para el examen de clasificación de producción escrita del Centro Javeriano de Lenguas en niveles iniciales). Asimismo, según Vargas, R. 2013, el SEP propone diferentes tipos de investigación práctica aplicada relacionados con la orientación. Uno de ellos, con el cual tiene mayor afinidad este trabajo de grado, es el de las investigaciones prácticas enfocadas en diagnósticos. Este tipo de investigación se caracteriza por llevar a cabo una tipología de encuestas al comienzo del proceso con las cuales se llegan a establecer necesidades y posibles problemas que afectan a un sector específico de la realidad social y que por ende necesita de un estudio o investigación; por ejemplo, la definición de políticas institucionales en lineamientos y reglamentos específicos, la elaboración de materiales y herramientas técnicas especializadas, la creación de documentos de acceso y propuestas para el proceso de prácticas en instituciones u organizaciones, la producción de buenas prácticas de intervención, métodos y técnicas de evaluación, y la elaboración de una nueva prueba de clasificación.

7.2. Metodología de la investigación

A la hora de hacer cualquier tipo de investigación es necesario saber el enfoque de dicho proceso con la finalidad de dar cuenta de todos los objetivos propuestos. En este sentido, es necesario contar con dos enfoques; uno que cree teoría a partir de hipótesis (enfoque cuantitativo) y otro que entienda dicha teoría en un contexto determinado (enfoque cualitativo). Según Gómez (2010), en *Paradigmas, enfoques y tipos de investigación* la investigación

cuantitativa que está basada primordialmente en los métodos de investigación de las Ciencias Naturales con predisposiciones del positivismo; dejando de un lado la subjetividad humana y buscando la verificación empírica de diferentes hechos y sus causas, todo con el propósito de establecer leyes universales a través de la probabilidad estadística. Asimismo, el enfoque cuantitativo es de tipología estructural o formal, pues se hacen preguntas concretas y cerradas con el objetivo de explorar y entender las motivaciones y comportamientos de grupos de individuos; caracterizándose así como un hecho que está basado en el cientificismo y el racionalismo como posturas epistemológicas institucionalistas, un enfoque en donde el experto se convierte en una autoridad de la verdad, y un proceso libre de subjetividad ya que por medio de la objetividad es el único método de alcanzar el conocimiento.

Por otra parte, la investigación cualitativa, en la cual se basa este trabajo de grado, tiene como característica usual referirse a hechos complejos que tratan de ser descritos en totalidad en su entorno natural; es decir, se estudia la realidad en su contexto natural dando interpretaciones a fenómenos con respecto a los significados que tienen para las personas implicadas. Este tipo de enfoque necesita de una recolecta de materiales que describan la rutina y las situaciones problemáticas para ofrecer no una explicación parcial, pero sí una comprensión global del mismo. De igual manera, se caracteriza por el uso de información cualitativa resultante de entrevistas con preguntas abiertas, el estudio de grupos pequeños para poder desarrollar una observación directa por parte del investigador, la holística ya que el objeto de estudio es calificado como totalidad y en su totalidad, la agrupación de información en diferentes categorías. La sensibilidad y conciencia que se tiene a la hora de producir efectos sobre el examen de clasificación y, finalmente, la restricción de creencias, predisposiciones y perspectivas con respecto a la problemática existente. En este sentido, la investigación cualitativa

que se ha desarrollado en este trabajo de grado se basa en el préstamo de teorías con respecto a la evaluación y la escritura con el objetivo de diseñar especificaciones para el examen de clasificación de expresión escrita en los niveles iniciales (A1.1, A1.1, A2.1, A2.2) del Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana (con una propuesta inicial de tareas) a partir de los problemas descritos por varias personas y recogido mediante encuestas y cuestionarios. En este estudio se hizo uso de entrevistas y encuestas con el fin de recoger información con respecto al examen que administra el Centro Javeriano de Lenguas y la necesidad de actualizarlo, las características y necesidades de los estudiantes del Centro, y el proceso de validación de la propuesta de especificaciones.

7.3. Ruta metodológica: fases para la realización de la prueba inicial del examen de clasificación de expresión escrita

Las fases para la realización de la prueba según Bordón (2006) son las que se tendrán en cuenta para el desarrollo metodológico de este estudio ya que administra e incluye etapas desde la formulación hasta la recapitulación de un examen de clasificación. A continuación, la figura 1, en la que se representa la ruta metodológica a seguir en esta investigación.

Figura 1. Modelo de Bordón

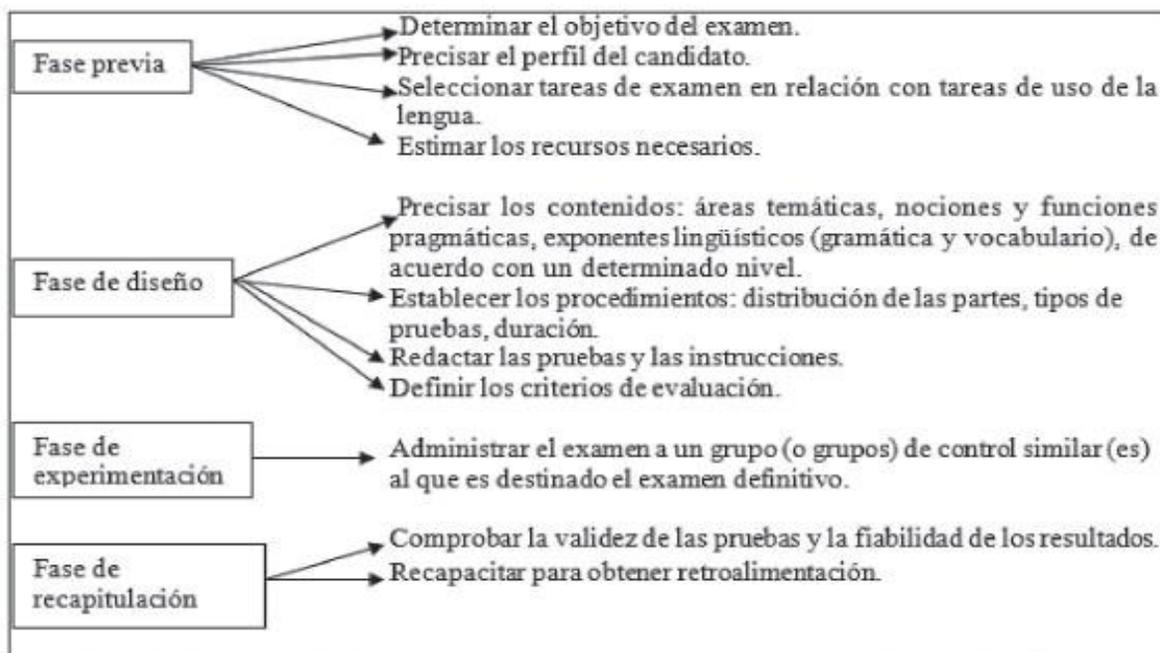


Figura 1. Modelo de Bordón (2006) para el desarrollo de un examen de evaluación de lengua.

La fase previa consiste en cuatro etapas: en la primera etapa, la cual busca identificar los objetivos del examen, fue necesario aplicar entrevistas a dos profesoras que participaron en la creación del examen del Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. Las preguntas fueron abiertas y precisas con el objetivo de determinar los problemas existentes en la elaboración del examen de clasificación de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas. Asimismo, se identificaron las debilidades que este tenía; por ejemplo, la subjetividad con la que clasifica a los estudiantes, la especificidad de la tarea, la desactualización de contenidos, entre otros.

En la segunda etapa, que consiste en precisar el perfil del candidato, se logró una entrevista personal con una profesora del Centro Javeriano de Lenguas. En esta entrevista se obtuvo información estadística acerca de la edad de los estudiantes, sus objetivos para aprender español, su proveniencia, sus debilidades, sus fortalezas, entre otros.

En la tercera etapa, con respecto a la selección de tareas de examen en relación con tareas de uso de la lengua, se consultó el PCIC, el MCER y el contenido curricular de los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas para saber qué son capaces de hacer los estudiantes de niveles iniciales –A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 – a nivel lingüístico y no lingüístico.

Finalmente, la cuarta etapa, en la que se estiman los recursos necesarios, no se tendrá en cuenta ya que la finalidad de este trabajo de grado no es crear un examen de clasificación en su totalidad, pero sí las especificaciones en el ámbito de expresión escrita para niveles iniciales.

Asimismo, la fase de diseño consta de cuatro etapas; en la primera (en la cual se precisa los contenidos: especificaciones del constructo, áreas temáticas, nociones y funciones pragmáticas, exponentes lingüísticos (gramática y vocabulario) para los niveles iniciales) se hicieron cuadros comparativos entre los cuatro niveles iniciales con el objetivo de saber qué evaluar en cada nivel. Lo anterior, dado que una de las problemáticas del examen actual de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas es que no da a todos los estudiantes la oportunidad de mostrar sus conocimientos; pues les presenta una tarea demasiado específica, por ejemplo, cuando se le pide al estudiante que haga uso del imperfecto del subjuntivo. La segunda etapa de la segunda fase, en la cual se establecen los procedimientos (distribución de las partes, tipos de prueba y duración), comprende las especificaciones de las tareas, así como las de los criterios de evaluación.

Con relación a la tercera fase, esta se desarrolla parcialmente en el momento en que se validan las especificaciones con ayuda de expertos y profesores con experiencia en el Centro Javeriano de Lenguas. Para finalizar, la cuarta fase – de recapitulación –, se concreta con el análisis de los datos obtenidos a cerca de la validación de las especificaciones, los respectivos ajustes, y las conclusiones del trabajo de grado.

7.3.1. Fase previa:

7.3.1.1. Objetivo del examen

Después de realizar un recorrido por los hechos problemáticos y hacer un análisis de necesidades, se determinó la necesidad de reformular el examen de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas. El objetivo del examen es clasificar a los estudiantes nuevos en alguno de los niveles con los que cuenta el Centro Javeriano de Lenguas (iniciales (A), intermedios (B), y avanzados (C)), a partir de su desempeño lingüístico y comunicativo en tareas de expresión escrita. No obstante, dada la complejidad que encierra el desarrollo de un examen de clasificación de expresión escrita para todos los niveles, este estudio se ocupará de avanzar en el diseño del examen de clasificación de expresión escrita para los niveles iniciales (A1.1, A1.2, A2.1, y A2.2). Particularmente, el objetivo de esta investigación es elaborar unas especificaciones que den cuenta de los contenidos y funciones a evaluar en los niveles iniciales de expresión escrita, y diseñar una propuesta de tareas para el examen.

7.3.1.2. Perfil del candidato

El perfil del candidato se precisa con la recopilación de datos que proporciona el contexto y las entrevistas con profesores del Centro, quienes conocen particularidades de la población que toma cursos de español. En este caso se considera necesario recolectar información con respecto al tipo de estudiantes que vienen a estudiar español al Centro Javeriano de Lenguas, sus necesidades de aprendizaje, sus motivaciones y el alcance de su competencia lingüística y comunicativa. Para tal fin se tomaron dos iniciativas. La primera, una entrevista personal con una profesora de español que ha trabajado en el Centro Javeriano de Lenguas y que, a partir de los estudios que realiza actualmente, pudo proporcionar datos como la procedencia de los estudiantes, el rango de edad del estudiantado, sus interés y necesidades. La segunda consiste en

un conglomerado de lo que el estudiante puede hacer en los niveles iniciales con relación a la escritura conforme a las escalas del MCER, los contenidos del PCIC, y los programas para los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas.

7.3.1.2.1. El candidato

Para definir el perfil del candidato se realizó una entrevista personal con la Profesora Begoña Martín Alonso (2016), docente de la Pontificia Universidad Javeriana, con experiencia en el Centro Javeriano de Lenguas. Ella desarrolla actualmente unas bases de datos que almacenan información concerniente al perfil de los estudiantes que han ingresado al Centro Javeriano de Lenguas entre 2010 y 2014. Las fuentes de estos datos han sido las hojas de inscripción y las fichas de los exámenes de clasificación de expresión oral. En total, estos proporcionaron datos sobre la nacionalidad, edad, profesión, género, necesidades e intereses de los estudiantes para aprender ELE.

Con respecto a la procedencia de los estudiantes, Martín Alonso encontró que entre el año 2010 y 2014, la mayoría de los estudiantes que más tomaron clases de español eran estudiantes estadounidenses, alemanes, chinos, coreanos y japoneses. Los rangos de edad oscilan entre 21 a 25 años, 26 a 30, y 31 a 35; siendo el primer rango, el grupo mayoritario; de ahí se define que el Centro cuenta con estudiantado joven. Cabe aclarar que también se registra estudiantes de menos de 20 y más de 35 años, pero estos corresponden a la minoría. Habitualmente, la mayoría de estudiantes son hombres; solo en 2010 el número de estudiantes mujeres fue un poco más elevado, aunque la diferencia no es muy significativa. Con relación a las motivaciones de los estudiantes para aprender español, la gran mayoría viene a estudiar, trabajar, o tiene el interés de comunicarse en español. Además, según la experiencia de Martín Alonso en el Centro Javeriano

de Lenguas, gran número de estudiantes entra a niveles iniciales o intermedios; siendo menos los que ingresan a los niveles más avanzados.

7.3.1.2.2. *Contenidos de los niveles iniciales*

Esta investigación se centra en proponer los contenidos y especificaciones correspondientes al examen de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas en los niveles iniciales. Para tal fin se seleccionó como referentes teóricos al MCER, el PCIC y los programas del Centro Javeriano de Lenguas; pues se considera que son guías bastante pertinentes para proponer los contenidos a evaluar en el examen de expresión escrita en los niveles iniciales del Centro. El primero representa una trayectoria en cuanto a la enseñanza de lenguas en general, el segundo con relación a la enseñanza de ELE, y el último responde de manera adecuada al contexto. Por lo tanto se observó y analizó lo que cada uno de ellos propone para los niveles iniciales en cuanto a escritura. A continuación, se mencionan las escalas y contenidos que estos referentes aportan para derivar de ellos las especificaciones del examen de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas para los niveles iniciales (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2).

Para la selección de escalas (disponible en los anexos) se tuvieron en cuenta los niveles iniciales (A1 y A2), y las escalas que conciernen a la expresión escrita y a la competencia lingüística en general: *Niveles comunes de referencia/cuadro de autoevaluación, Alcance, Corrección, Coherencia, Expresión escrita en general, Escritura creativa, Interacción escrita en general, Escribir cartas, Notas, mensajes formularios, Competencia lingüística en general, Riqueza de vocabulario, Corrección gramatical, Dominio de la ortografía, Adecuación sociolingüística, Escala DIALANG – expresión escrita, Tipo de texto que escribo, Qué escribo, Condiciones y limitaciones*. Cabe aclarar que el Marco, en general, no ramifica los niveles A1 y A2; sólo en algunos criterios de nivel A2 se ofrece más de un descriptor.

En cuanto al PCIC se toma el descriptor general de un estudiante con nivel inicial, así como el descriptor de lo que este tipo de estudiante puede hacer en cuanto a la escritura en un contexto determinado.

Con relación a los programas de los cuatro niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas, estos representan una guía en cuanto a las funciones y contenidos temáticos que se trabaja en cada nivel, los cuales se presentan de forma gradual y de lo general a lo específico. A continuación se presenta la escala general de expresión escrita que se propone para los estudiantes de niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas, que a su vez determinará los objetivos de la prueba.

Tabla 3. Propuesta de escala general de expresión escrita

| | |
|------|--|
| A2.2 | El alumno es capaz de escribir textos descriptivos y narrativos (correos electrónicos, mensajes, biografías y poemas) muy breves y básicos enlazados por conectores habituales (y, pero, porque) para expresar hechos, instrucciones, actividades en el pasado y experiencias personales (lugares públicos y de trabajo, viajes, etc.). |
| A2.1 | El estudiante es capaz de escribir textos descriptivos breves y básicos (cartas personales, correos electrónicos y notas) con una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores tales como «y», «pero» y «porque», sobre aspectos cotidianos de su entorno (familia, condiciones de vida, estudios, trabajo, gustos, etc.). |
| A1.2 | El alumno es capaz de escribir textos como mensajes breves, carteles y tarjetas con frases y oraciones sencillas enlazados con conectores como «y» o «entonces», sobre sí mismo y sobre otras personas (domicilio, profesión, gustos, etc.). |

| | |
|------|--|
| A1.1 | El estudiante es capaz de escribir frases sencillas y aisladas en textos muy breves (carteles, notas y formularios) para satisfacer necesidades de tipo inmediato (nombre, nacionalidad, dirección, etc.). |
|------|--|

Tabla 3. Escala general de expresión escrita propuesta para los niveles iniciales del Centro

Javeriano de Lenguas.

7.3.1.3. Selección de tareas

Se seleccionan tareas teniendo en cuenta el material que se maneja en los primeros niveles del Centro; estas están relacionadas con los contenidos de los cuatro niveles iniciales y los de los libros de texto. A continuación, se describe de forma breve tipos de tareas que se podrían utilizar para evaluar los niveles A.

- A1.1 y A1.2: se considera que una tarea bastante pertinente para estos niveles es llenar un formulario de inscripción a un curso con datos personales y preguntas acerca de intereses, gustos y motivaciones que tenga el estudiante respecto al aprendizaje de español. Con este tipo de tarea, el estudiante puede hacer uso de los conocimientos de nivel A1.1 – verbos regulares en presente indicativo, sustantivos, adjetivos –, así como demostrar su dominio de contenidos de A2 – construcciones de verbos conjugados o preposiciones seguidos de infinitivo, artículos, adjetivos comparativos, conjunciones como ‘y’, ‘pero’, ‘porque’ y ‘entonces’.
- A2.1 y A2.2: se seleccionan específicamente dos tipos de tareas; las que permiten al estudiante producir textos autobiográficos cortos, y las que basadas en un texto dado, demandan al estudiante escribir textos descriptivos comparando experiencias pasadas y actuales a cerca de temas como viajes, compras, transportes. Se escogen estas tareas puesto que permiten al estudiante hacer uso de gran parte de los contenidos lingüísticos y

comunicativos para estos niveles; por ejemplo, el presente indicativo con verbos regulares e irregulares, el pretérito perfecto simple e imperfecto en la secuenciación de eventos, las construcciones de verbos conjugados o preposiciones seguidos de infinitivo, artículos, adjetivos comparativos, conjunciones como ‘y’, ‘pero’, ‘porque’ y ‘entonces’, entre otros. El uso adecuado, como la frecuencia de uso de estos contenidos depende del estudiante.

7.3.2. Fase de diseño:

7.3.2.1. Precisar los contenidos

7.3.2.1.1. Especificaciones del constructo

El objetivo de este examen es clasificar a los estudiantes en uno de los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas – A1.1, A1.2, A2.1, Y A2.2 –, según su desempeño. El contexto y la población se presentan en la fase anterior cuando se describe el perfil del candidato. En el examen se evaluará la capacidad del estudiante para realizar tareas sencillas de producción escrita correspondientes a los niveles iniciales. Más específicamente, la primera tarea consiste en llenar un formulario con datos personales y responder a preguntas abiertas a cerca de intereses personales y motivaciones. La segunda demanda producir un texto descriptivo corto, sencillo y organizado en el que describa un viaje. Lo anterior con el propósito de verificar la proficiencia del estudiante en determinados niveles y ubicarlos en niveles de cursos de español que respondan a sus necesidades comunicativas y de aprendizaje.

Para este examen se asimila la expresión escrita como un medio a través del cual se puede proporcionar información personal, así como producir textos descriptivos acerca de temas relativos casi a cualquier contexto socio cultural. Se llega a esta conceptualización con ayuda de las diferentes definiciones de escritura, del MCER, del PCIC, y los diferentes programas de

español de los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. Con el fin de delimitar los contenidos que se van a incluir, criterios, y funciones por evaluar en el examen, se relacionó el objetivo del examen de clasificación de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas con los aportes de los tres referentes en mención. Después de hacer un análisis comparativo de los tres documentos, se optó por incluir en el examen las convergencias encontradas, así como los aspectos más relevantes y frecuentes en los tres.

7.3.2.1.2. Contenidos del examen

Para que una prueba sea de utilidad - Bachman y Palmer (1996)- consideran que esta debe tener los siguientes componentes: fiabilidad, validez, interactividad, autenticidad, impacto y practicidad; sin embargo, para diseñar tareas de examen que reúnan estos criterios es necesario comenzar con unas Especificaciones de Examen con el objetivo de proporcionar unas pautas a seguir. En ese caso, dichas especificaciones deben tener en cuenta: la concepción de la lengua de la cual se parte, los objetivos que se evaluarán, el perfil del estudiante que tomará el examen, las partes del examen (habilidades, tiempo y puntuación de cada una de ellas), el tipo de texto en las partes del examen y sus respectivas fuentes, el número de tareas e ítems, las instrucciones para cada parte del examen, las destrezas y micro-destrezas lingüísticas que se evaluarán en cada habilidad, y los criterios de evaluación.

Las nociones, funciones, exponentes lingüísticos y demás elementos a evaluar en el examen de escritura para los niveles iniciales provienen de una selección de contenidos que toma como principio los programas de los primeros niveles del Centro Javeriano de Lenguas, el MCER, el PCIC, y el libro de texto empleado en los cursos de español del Centro Javeriano de Lenguas. El propósito del examen es poder clasificar a los estudiantes extranjeros con pocos conocimientos de español que llegan al Centro Javeriano de Lenguas en los primeros cuatro niveles que este

ofrece (A1.1, A1.2, A2.1 y A2.2). Lo anterior se hace teniendo en cuenta los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos que el estudiante tiene sobre esta L2. El examen evalúa:

- La habilidad de llenar formularios con información personal.
- La habilidad de uso de estructuras gramaticales básicas según el MCER y el PCIC.
- La habilidad de producir textos sencillos y breves dependiendo de la tarea.

7.3.2.2. Establecer los procedimientos: especificaciones de las tareas

El primer paso para diseñar un examen es saber cuál es el propósito de ese examen, qué se quiere hacer con él. Bachman y Palmer (1996 en Weigle, Sara C., 2002) consideran dos propósitos para los exámenes de lengua: hacer inferencias sobre el uso de la lengua, y tomar decisiones basadas en esas inferencias. En este caso, el objetivo es proponer dos tareas de expresión escrita para el examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas que permitan clasificar a los estudiantes en alguno de los niveles según su desempeño en ellas; una será guiada y la otra semi-guiada o libre. De acuerdo con Weigle (2002), para clasificar a los estudiantes en un nivel determinado, estos deberán responder de una a dos tareas; pues se debe tener en cuenta tanto el tiempo como los demás apartados que debe resolver el estudiante (Weigle, 2002). Es por eso que las tareas deben ser diseñadas de modo que abarquen todos los niveles (o en este caso, todos los iniciales); así se dará a los evaluados la oportunidad de demostrar lo mejor de sus habilidades, y se minimizará el margen de error del examen.

Weigle (2002) expone también unas dimensiones que se deben tener en cuenta al diseñar un examen de clasificación (*Dimensions of tasks for direct writing assesment* Purves et al. (1984:397-8) y Hale et al. (1996) en Weigle, 2002. pp. 63). A continuación, se describen las dos tareas que se empleará en para clasificar a los estudiantes de los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas en cuanto a la expresión escrita:

La primera tarea, en la que el estudiante llenará un formato con información personal, permite definir si el evaluado tiene dominio de los contenidos y funciones del nivel A1, para ubicarlo ya sea en el nivel A1.1 o el A1.2. A continuación la tabla 4, en la que se consignan las especificaciones para la prueba de nivel A1.

Tabla 4. Propuesta de especificaciones para la prueba de nivel A1.

| | |
|--------------------------------|--|
| Destreza evaluada | Producción escrita |
| Tema | Información personal (nombre, nacionalidad, profesión, domicilio, gustos e intereses, número telefónico, entre otros.). |
| Complejidad de la tarea | Complejidad media - tarea guiada |
| Tipo de texto | Informativo y descriptivo |
| N° de tareas | 1 |
| Duración de la tarea | 12 minutos |
| Longitud de texto | Entre 30 y 40 palabras |
| Elementos evaluados | <p>Gramática: verbos regulares en presente de indicativo y uso de artículos. Uso de la forma impersonal ‘se’, algunas construcciones de verbo conjugado + infinitivo , conjugación de los verbos ser y estar y los cuantificadores ‘muy’ y ‘mucho’</p> <p>Vocabulario: relativo a información personal básica, gustos, intereses</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>Funciones comunicativas: dar información personal, expresar gustos e intereses, expresar conocimiento</p> <p>Elementos culturales: familiarización con la cultura de la lengua</p> |
| Escala de evaluación | Se diseñó una escala con 4 criterios de evaluación (adecuación (cumplimiento de la tarea), organización (coherencia y cohesión), gramática y vocabulario), y tres descriptores o niveles de prueba: A0, A1.1, A1.2. Si el estudiante responde de manera acertada a todas las tareas, este podrá ser clasificado en el nivel A2.1. De lo contrario, si no responde a ninguna tarea de manera acertada, será posicionado en el nivel A0. |
| Formato de la prueba | Físico (papel) |

La segunda tarea, que pondrá a prueba la capacidad que tiene el estudiante para escribir textos descriptivos simples y breves, permite verificar qué conocimientos concernientes al nivel A2 maneja el evaluado, para clasificarlo o bien en el nivel A2.1 o en el A2.2. A continuación la tabla 5, en la que se consignan las especificaciones para la prueba de nivel A2.

Tabla 5. Propuesta de especificaciones para la prueba de nivel A2.

| | |
|--------------------------|---|
| Destreza evaluada | Producción escrita |
| Tema | Información sobre temas cotidianos (familia, estudio, trabajo y ocio) |

| | |
|--------------------------------|--|
| Complejidad de la tarea | Complejidad alta – tarea semi-guiada |
| Tipo de texto | Descriptivo y narrativo |
| No. de tareas | 1 |
| Duración de la tarea | 15 minutos |
| Longitud de texto | 80 a 100 palabras |
| Elementos evaluados | <p>Gramática: verbos irregulares en presente, verbos en pretérito indefinido, pretérito perfecto simple e imperfecto, y formas de ‘estar’ + gerundio en pasado. Construcciones con oraciones coordinadas y subordinadas, y de tipo verbo conjugado + infinitivo, o para + infinitivo. Comparativos y pronombres de objeto indirecto</p> <p>Vocabulario: relativo a información personal, viajes, lugares, comidas</p> <p>Funciones comunicativas: describir, narrar experiencias, expresar conocimiento, expresar deseos o sentimientos, dirigirse a alguien</p> <p>Elementos culturales: percepción básica de las diferencias culturales, aproximación cultural</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| Escala de evaluación | Se diseñó una escala con 4 criterios de evaluación (adecuación (cumplimiento de la tarea), organización (coherencia y cohesión), gramática y vocabulario), y dos descriptores o niveles de prueba (A2.1 y A2.2). Si el estudiante responde de manera acertada a todas las tareas, este podrá ser clasificado en el nivel B1.1. |
| Formato de la prueba | Físico (papel) |

7.3.2.3. Criterios de evaluación de la expresión escrita

Para evaluar la expresión escrita en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas se diseña una escala analítica; este tipo de escala permite asignar una calificación a cada elemento o característica que se pretenda evaluar. En el examen de clasificación de expresión escrita se desea evaluar la adecuación, organización (coherencia y cohesión), vocabulario, y gramática. Estos criterios se seleccionan tomando como base las constantes en la parte teórica de esta investigación, así como en los referentes de consulta. Para evaluar la expresión escrita se propone una escala con los niveles ramificados para cada nivel (en este caso el nivel A). De este modo, los estudiantes podrán ser clasificados en A0, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, o B1.1 de acuerdo a su desempeño en las tareas. Si el estudiante responde de manera acertada a todas las tareas, este podrá ser clasificado en el nivel B1.1. De lo contrario, si no responde a ninguna tarea de manera acertada, será posicionado en el nivel A0. La rejilla constará de una escala con los cinco niveles iniciales (A0, A1.1, A1.2, A2.1, y A2.2), y la descripción de los cuatro aspectos en mención para cada uno de los niveles. En ese orden de ideas, el nivel que obtenga el estudiante en la escala permitirá acceder a una descripción detallada del dominio de la lengua del estudiante. Además, el nivel que obtenga el estudiante podrá tener equivalencia con las escalas del MCER. Como se

puede observar en el modelo de escala, en el eje vertical se encuentran los cuatro niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas (A0, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 de mayor a menor), y en el eje horizontal se tienen los componentes adecuación, organización, vocabulario, y gramática.

Tabla 6. Escala propuesta para la evaluación de la expresión escrita en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas.

| | Adecuación (cumplimiento de la tarea) | Organización (coherencia y cohesión) | Vocabulario | Gramática |
|------|--|--|--|--|
| A2.2 | Utiliza un repertorio de palabras y frases sencillas para escribir en textos descriptivos breves y sencillos (correos electrónicos, mensajes, biografías, poemas, etc.) lugares, viajes, actividades en el pasado y experiencias | Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como por ejemplo «ya/todavía no», «pero» «porque», «además». | Posee control sobre vocabulario relacionado con la descripción de lugares, direcciones, indicaciones (a la derecha, a la izquierda, derecho, al lado de, entre otros) y experiencias (nos quedamos en un | Tiene control limitado sobre estructuras gramaticales tales como: presente de indicativo (caminas, sigues, volteas) o ordenes en forma tú o usted (vaya/ve, siga/sigue, voltea/voltee) y algunas formas del pretérito indefinido (algunos verbos |

| | | | | |
|------|--|---|--|---|
| | personales, entre otros. | | hotel, fuimos de excursión). | regulares e irregulares). Sin embargo, el texto escrito presenta errores de conjugación en especial en algunos verbos irregulares en los dos tiempos descritos. |
| A2.1 | Utiliza un repertorio de palabras y frases sencillas para describir su entorno (el lugar donde vive y trabaja, la familia, gustos, entre otros) en textos breves y básicos como cartas personales, | Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, «y», «pero» y «porque». | Posee control sobre vocabulario relacionado con la descripción de los ámbitos personal y laboral (rutinas, ocio, viajes, entre otros). | Posee control sobre estructuras gramaticales tales como: presente de indicativo (algunos verbos regulares e irregulares), verbos reflexivos, gustar y similares, entre otros. Puede presentar errores de conjugación en |

| | | | | |
|------|--|---|---|--|
| | correos electrónicos, etc. | | | especial en algunos verbos irregulares. |
| A1.2 | Utiliza un repertorio básico de palabras y frases sencillas para dar información personal de sí mismo y de otras personas en textos breves e informativos (mensajes, carteles y tarjetas). | Conecta la información de manera básica con conectores básicos como «y» o «entonces». | Muestra control limitado de léxico de palabras y frases sencillas (nacionalidades, lugares de interés, domicilio, entre otros). | Tiene un control limitado de estructuras gramaticales básicas tales como presente, artículos, cuantificadores, posesivos, etc. |
| A1.1 | Utiliza un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a sus datos personales en textos breves e informativos | Utiliza principalmente oraciones simples y aisladas. | Tiene un repertorio básico de palabras que le permite dar información personal sobre sí mismo (nacionalidad, edad, profesión, | Utiliza de forma limitada unas pocas estructuras gramaticales sencillas tales como el infinitivo, algunos verbos en presente (ser, estar |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | (formularios y carteles). | | idiomas y motivos, entre otros). | y haber) y los artículos. Es normal que la brevedad del texto requiera la colaboración del lector para entender el mensaje. |
| A0 | No posee un repertorio básico de palabras o frases. | No produce oraciones simples ni aisladas. | Tiene un repertorio limitado de palabras como: «sí», «no», y «gracias». | No tiene dominio de estructuras gramaticales sencillas. |

7.3.3. Fase de experimentación

Como se mencionó en la parte inicial del apartado de la ruta metodológica, la fase de experimentación y recapitulación se abordaron de modo diverso ya que el propósito de la investigación es desarrollar una propuesta de especificaciones para las pruebas de expresión escrita de los niveles A1 y A2, mas no la totalidad del examen de clasificación de expresión escrita. Por lo tanto, en este apartado se dará cuenta del cumplimiento del objetivo general de este estudio: desarrollar las especificaciones para la prueba de clasificación de expresión escrita para los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas, y adicionalmente, se darán a conocer dos tareas (una para nivel A1 y una para nivel A2) a partir de estas especificaciones con el objetivo de reflejarlas en la práctica. No obstante, con el fin de comprobar que las

especificaciones constituyen un punto de partida idóneo para elaborar la prueba de expresión escrita para los niveles iniciales, se realizó un proceso de validación. Por ello este apartado está dedicado a describir la herramienta de validación, y a presentar los datos recogidos en la fase de experimentación a través de la herramienta.

7.3.3.1. Herramienta para validar las especificaciones de la prueba de expresión escrita – niveles A1 y A2 del Centro Javeriano de Lenguas

Dada la necesidad de validar las especificaciones del constructo, de las tareas y de la escala de evaluación propuestas se creó una escala de Likert compuesta por 10 baterías de afirmaciones (disponible en el ANEXO 10). Estas están relacionadas con: el propósito de las especificaciones, descripción del candidato, niveles de la prueba, número de secciones de la prueba, contenidos tratados por sección, complejidad de la tarea por sección, número de tareas por sección, duración de tarea por sección, longitud del texto por sección, y la escala de evaluación. En cuanto a las afirmaciones, se mezclan las de tipo positivo y negativo, esto con el fin de confirmar la valoración por parte de los expertos y reducir el margen de error. Los expertos seleccionados para validar las especificaciones debían reaccionar a cada afirmación; expresando estar totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), parcialmente de acuerdo (3), de acuerdo (4), y totalmente de acuerdo (5).

7.3.3.2. Análisis de resultados de especificaciones para la prueba de expresión escrita niveles A1 y A2

Se hizo un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos a través de la herramienta de validación (disponible en el ANEXO 11). A partir de este se realiza el análisis cualitativo que se presenta a continuación. Para tal análisis se analizaron las respuestas de cada batería de afirmaciones, así como cada uno de los ítemes presentados a las expertas (profesoras del

Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana) que validaron las especificaciones propuestas para el examen de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas en niveles iniciales (A1 y A2).

7.3.3.2.1. Propósito de las especificaciones: Las profesoras estuvieron de acuerdo con que las especificaciones propuestas orientan de manera clara y específica al docente. También, que si una prueba de producción escrita está basada en las especificaciones propuestas, esta responderá a los requisitos para clasificar a los estudiantes en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas (A0, A1.1, A1.2, A2.1 y A2.2). Asimismo, coinciden en que las especificaciones propuestas sí responden a las necesidades educativas de los estudiantes de los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas, y no sesgan su actuación de manera negativa. En respuesta a estas consideraciones se estima que el propósito de las especificaciones del examen responde a las necesidades del Centro Javeriano de Lenguas.

7.3.3.2.2. Perfil del candidato: las expertas coinciden al estar de acuerdo con que las características de los estudiantes extranjeros que llegan al Centro Javeriano de Lenguas, las cuales fueron descritas en el documento, corresponden a la realidad. Esta descripción también sirve de apoyo al docente para desarrollar los contenidos de la prueba.

7.3.3.2.3. Niveles de la prueba: según las expertas, el constructo objeto por evaluar de cada nivel es apropiado dado que contempla lo propuesto por el Centro Javeriano de Lenguas, el MCER y el PCIC. Asimismo, están de acuerdo en que hay diferencias claras entre el grado de complejidad de un nivel a otro, y que las especificaciones abordan el mínimo de los contenidos que debe manejar un estudiante de niveles iniciales. De manera general, ellas consideran que la complejidad de los temas permite que los estudiantes respondan con mayor eficiencia. Sin

embargo, sugieren que se puede proponer temas más fáciles de modo que los estudiantes puedan responder con mayor eficiencia.

7.3.3.2.4. Número de secciones de la prueba: en este punto del análisis de los resultados, las especialistas están de acuerdo con que la prueba tenga dos secciones; una para A1 y otra para A2. Sin embargo, como solamente se presentó una propuesta de tarea, ellas sugirieron que era necesario una segunda para evaluar el nivel A2. Teniendo en cuenta esta observación se propone una tarea para nivel A2.

7.3.3.2.5. Contenidos tratados por sección: las expertas están de acuerdo con que los contenidos comunicativos y lingüísticos de cada sección representan los establecidos por el Centro Javeriano de Lenguas, PCIC y el MCER para niveles iniciales. En la valoración con respecto a las temáticas tratadas por sección, las opiniones fueron diversas dado que consideran que otros aspectos temáticos pueden ser incluidos. Ahora bien, en cuanto a los contenidos propuestos para la competencia intercultural, la mayoría de expertas están en desacuerdo con que a través de estos se observa la interculturalidad. Teniendo en cuenta esta sugerencia se modificaron las tareas con el objetivo de observar la interculturalidad.

7.3.3.2.6. Complejidad de la tarea por sección: la mayoría de las profesoras expertas que evaluaron las especificaciones están de acuerdo con que las tareas propuestas permiten abordar contenidos temáticos y lingüísticos correspondientes a los niveles iniciales. Por otra parte, la mayoría está de acuerdo con que la complejidad de las tareas es adecuada para un estudiante de español de nivel inicial, como también que hay una gradación adecuada en las tareas que pretenden evaluar los niveles ya mencionados.

7.3.3.2.7. *Número de tareas por sección:* las expertas están parcialmente de acuerdo con el número de tareas ya que de esa forma se podrá ubicar a los estudiantes en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. Por lo tanto habrá dos tareas; una por sección.

7.3.3.2.8. *Duración de la tarea por sección:* las expertas en su mayoría aceptan que la cantidad de tiempo que se le da al estudiante por sección es suficiente. No obstante, están de acuerdo con que es necesario reducir el tiempo por actividad ya que se debe tener en cuenta las otras secciones de evaluación en el examen de clasificación.

7.3.3.2.9. *Longitud de texto por sección:* la mayoría de las expertas están de acuerdo con que la longitud de texto por tarea es suficiente. No obstante, se redujo el número de palabras debido a la gran diferencia entre el número establecido entre una tarea y la otra.

7.3.3.2.10. *Escala de evaluación:* la mayoría de las expertas coinciden en que la escala propuesta de evaluación permite valorar la actuación lingüística de los estudiantes en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. De igual modo, creen que los criterios y sus respectivos descriptores están acordes con las escalas del MCER, los contenidos del PCIC y Centro Javeriano de Lenguas.

7.3.4. Fase de recapitulación

Después de analizar los resultados, comentarios, y sugerencias por parte de las expertas, se consideró realizar una serie de cambios en las especificaciones y tareas propuestas, entre ellos: ajustar el perfil del candidato, proponer un descriptor o nivel de prueba A0, reducir el tiempo de respuesta, reajustar el número de palabras exigido en cada tarea, agregar elementos culturales dentro de los elementos evaluados. En lo que respecta a las tareas, se optó por modificar la tarea propuesta, y elaborar la tarea para evaluar nivel A2.

8. Conclusiones y recomendaciones

Después de consultar los conceptos de evaluación y escritura, y de planear, desarrollar y validar las especificaciones para la prueba de expresión escrita del Centro Javeriano de Lenguas se presentan las conclusiones de este proceso investigativo.

Para comenzar, se considera que se ha dado cumplimiento a los objetivos general y específicos de esta investigación. Inicialmente se indagó acerca de las necesidades de los estudiantes de español del Centro Javeriano de Lenguas; tomándolas como base para la creación del objetivo del examen de expresión escrita del Centro, y las especificaciones y tareas propuestas para evaluar los niveles iniciales. Luego se estableció el objetivo del examen, y se procedió a desarrollar las especificaciones del constructo, de las tareas, y de los criterios de evaluación para los niveles iniciales. Por último se desarrolló el proceso de validación, para el cual se contó con la colaboración de cuatro profesoras expertas en el área de ELE, y con experiencia en el Centro Javeriano de Lenguas y en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

De los resultados obtenidos mediante el proceso de validación se determina que las especificaciones propuestas constituyen un buen punto de partida para elaborar la prueba de expresión escrita para los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. Según los expertos, las especificaciones permiten orientar de manera clara al docente, evaluar los contenidos que debe manejar un estudiante de español con conocimientos iniciales según lo contemplado por el MCER, PCIC y Centro Javeriano de Lenguas, y responder a las necesidades educativas de los estudiantes de español del Centro. De esta suerte, un examen que se base en estas especificaciones facilitará la clasificación de los evaluados en alguno de los niveles iniciales del Centro; ofreciendo además una valoración de nivel de lengua equiparable a otras instituciones.

Una característica importante de este examen es que permite que los estudiantes con diferentes niveles de dominio de lengua puedan demostrar su actuación. Según una de las expertas entrevistadas en las etapas iniciales de esta investigación, una de las debilidades del examen actual consiste en que este plantea una tarea que demanda el uso de subjuntivo pasado; por lo tanto, sólo los estudiantes con alto nivel de lengua podrían desempeñar correctamente la tarea; limitando así la actuación de un estudiante con dominio básico o intermedio de español.

Asimismo, otro aspecto en el que contribuye este estudio es en la objetividad del examen. Teniendo en cuenta que el examen de clasificación de español del Centro Javeriano de Lenguas no cuenta con una rejilla de evaluación para la expresión escrita, la clasificación del estudiante, al menos en esta habilidad, depende del criterio del evaluador lo cual se considera un proceso evaluativo de carácter subjetivo y que incide en la validez y fiabilidad del examen. Considerando la situación, este trabajo de grado centra las especificaciones de los criterios de evaluación en la creación de una escala de evaluación para expresión escrita de los niveles iniciales.

Con respecto a las tareas de la evaluación, estas constituyen un ejemplo o modelo para la formulación de una prueba basada en las especificaciones que se proponen; es decir, una manera alternativa de llevar las especificaciones a la práctica. Sin embargo, los docentes encargados pueden modificar o proponer otras tareas siempre y cuando estas sigan las pautas que en esta investigación se proponen.

Asimismo, vale la pena señalar que las especificaciones propuestas establecen una forma determinada de proceder; de entender la lengua, formular las tareas, y clasificar al estudiante. Por ello se asume que así como las especificaciones concretan los aspectos de un examen y responden a un contexto, limitan, o mejor, definen la actuación en el contexto. Así, si se toman estas estas especificaciones como punto de partida para la prueba de expresión escrita – niveles

iniciales del Centro Javeriano de Lenguas, las tareas evaluativas que se diseñen deberán estar acorde con las especificaciones que esta tesis de grado presenta, pues debe haber concordancia entre el las especificaciones del constructo, las tareas, los criterios de evaluación, y los procedimientos evaluativos.

Finalmente, cabe mencionar que en este estudio solo se realizó parte de un proceso de validación interna, el cual corresponde a la técnica para validar el contenido a través de valoraciones sistemáticas de expertos. En este sentido, futuras investigaciones podrían dedicarse a llevar a cabo otros procesos de validación, y a pilotar el examen con una población. Asimismo, futuros trabajos de grado de la Licenciatura podrían desarrollar las especificaciones para los niveles intermedios y avanzados del Centro Javeriano de Lenguas.

Referencias bibliográficas

- Albarrán, C. (2008). *Escritura e identidad*. Año 19, vol. 37 (abril 2008), pp. 257-264. (desde la escritura). Texto presentado en la mesa redonda titulada "Cómo escriben los que escriben: la cocina de la escritura", itam, 23 de octubre de 2007.
- Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful English Language Test*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in practice*. Walton Street, Oxford: Oxford University Press.
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amasú Ediciones.

- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Edit. ArcoLibros.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Carreño, H. F. (1977). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. Mexico: Trillas.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Iberica S. A. Barcelona. 1999. Capítulo 1. *¿Qué es escribir?*
- Consejo de Europa. (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002. Traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Basil Blackwell Publishers 1989. Chapter 1. *What Writing Is All About*. Pp. 3 -16.
- Dubois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn Bacon.
- Edeso, V. (2007) *¿Qué es una prueba de nivel? Definición, objetivos, y factores que hay que tener en cuenta en su elaboración*. XVIII Congreso internacional de la ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0240.pdf
- El Planeta (2014). *El español se convirtió en la segunda lengua más hablada del planeta*. 26.04.2014. 09:15. La vanguardia. Disponible en: <http://elplaneta.com/news/2014/apr/26/el-espanol-es-la-segunda-lengua-mas-hablada-mundo/>
- Escudero, T. (1996). *Proyecto docente e investigador*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.
- Ferreira C., Vine J ., & Elejalde Gómez J. (2013) *Hacia una Prueba de Nivel en Español como Lengua Extranjera*. RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. 51 (2) II Sem. 2013. p. 73 – 103. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/rla/v51n2/art_05.pdf
- Figueras, N. & Puig, F. (2013) *Pautas para la Evaluación del Español como Lengua Extranjera*. Editorial Edinumen. 2013. España.
- Goody, J. (1977). *The Domestication Of The Savage Mind*. Cambridge University Press. 1977.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Gomez, A. (2010). *Paradigmas, enfoques y tipos de investigación*. Unidad 1. Teoría de la investigación. Disponible en: https://issuu.com/ahgr98/docs/unidad_1_iinf
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. (Alderson, Charles J. & Bachman, Lyle F. ed.) United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Ortega, O. (1995). *Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales*. VI Congreso internacional de la ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0018.pdf
- Ortega Ruiz, A. & Torres González, S. (1993). *Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera*. IV Congreso Internacional de la ASELE. Problemas y Métodos en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Madrid, 1993. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm

Rodríguez, G. (2007). *CIEE: retos e innovaciones de su examen de clasificación on-line*. XVIII

Congreso internacional de la ASELE. Alicante, 2007. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0540.pdf

Sánchez, D. (2009). *La expresión escrita en la clase de ELE*. Universidad de

Filipinas. marcoELE. núm 8, 2009. II Jornada de formación de profesores de

ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf

Secretaría Autónoma de Educación y Formación Profesional (2008). *La evaluación en el marco de la EL2*. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de

Educación, Ciencia e Investigación. Murcia. Murcia, España. Disponible en:

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/93/evaluaciontema.pdf>

Soler Canela, O. (2006). *La evaluación de ELE y el Marco Común Europeo de Referencia*.

European Business School London. ANPE. Congreso Nacional: 2006, año del español en

Noruega: un reto posible. 8-9/ 09-2006. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_21Soler.pdf?documentId=0901e72b80e535f8

Vargas, R. (2013) *La Investigación Aplicada: Una Forma de Conocer las Realidades con*

Evidencia Científica. Revistas de educación: Universidad de Costa Rica.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing* (Alderson, Charles J. & Bachman, Lyle F. ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.

ANEXO 1 - Entrevista con Luz Mary Montaña

ENTREVISTADOR: El día de hoy tenemos la compañía de Luz Mary Montana, la cual nos contará un poco de su experiencia a nivel laboral, de cuántos años lleva trabajando para el CLAM y, finalmente, de sus contribuciones hacia esta entidad educativa.

LUZ MARY: Bueno, buenos días, gracias por la invitación y espero colaborar de la mejor manera. Yo llevo muchos años trabajando en español para extranjeros, empecé trabajando en la universidad de los Andes y allí incursionamos en el área de español para extranjeros, realmente allí empecé a dar los primeros cursos de español. Después empecé a trabajar para el CLAM, desde el 97 más o menos. A través de todos esos años hemos vivido y tenido muchas experiencias positivas, negativas pero sobre todo nos han ayudado a mejorar diferentes procesos que hemos tenido en la universidad y; por supuesto, para un crecimiento personal y profesional.

ENTREVISTADOR: A nivel histórico, ¿Cómo ha venido siendo la enseñanza de ELE en Colombia, y cómo puedes comparar ese proceso con respecto al de los demás países latinoamericanos?

LUZ MARY: Tuvimos la oportunidad de empezar en la universidad de los Andes, como te dije, y allá fueron cursos básicos y realmente empezamos de ceros, empezamos a realizar programas sencillos para los diferentes niveles, creo que comenzamos a diseñar cuatro niveles nada más, pero aquí en la Javeriana ya estaba instituida la organización en el Centro Latino, no recuerdo exactamente cómo se llamaba antes, pero ya venía funcionando hace unos años, tenían un método completamente diferente al nuestro. Cuando llegó Kitty a la coordinación, las cosas cambiaron un poco y comenzamos a trabajar con un punto más gramatical, los primeros textos que se hicieron en el Centro Latino, los cuales empezó Kitty a desarrollarlos, aunque se trataba de incorporar un enfoque comunicativo, era muy gramatical en mi opinión. Sin embargo,

siempre buscamos como docentes, en mi caso personal, motivar la conversación a través de los ejercicios que se hacían, de las lecturas...

Asimismo, por muchos años la Universidad Javeriana fue casi como una institución única en la enseñanza, pues llevamos hasta este momento cincuenta años de enseñanza. Todos los cambios que ha tenido obviamente por los conocimientos que se tienen hasta ahora de cómo enseñar lenguas, pero en sí, esta institución es la más legendaria en este país. Tengo entendido que los más antiguos son México y Argentina pues nos llevan una ventajita. ¿Cómo lo comparo con ahora? Bueno, indiscutiblemente, la historia es historia y México nos lleva una buena ventaja, sin embargo, esas cosas que se han cambiado en el Centro Latino, radicalmente en la metodología, nos ha llevado hasta un punto en que la Universidad Javeriana se ha convertido en un punto de referencia a nivel nacional e internacional. Hemos tenido estudiantes de diferentes partes del mundo y todos han quedado muy satisfechos con el trabajo del Centro Latino.

ENTREVISTADOR: ¿Cuándo se creó el CLAM y por qué se creó el CLAM?

LUZ MARY: Como Centro Latino, esa historia creo que le corresponde a Kitty, ella fue la primera, ella fue la coordinadora que tuvo el Centro Latino. Entonces, ella tiene muy clara esa información, yo empecé a trabajar con ella en el 99, pero ella ya venía trabajando unos añitos antes, así que ella te puede dar una información más precisa de la que yo te puedo dar.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se daban las clases antes, a nivel pedagógico, y cómo se dan ahora?

LUZ MARY: Pues tu sabes que el enfoque comunicativo tiene una gran importancia en estos días, eso yo creo que ha sido uno de los grandes cambios a nivel metodológico y ahora pues, con ese enfoque, trabajamos con unos tipos de profesores que eran muy eclécticos, considerando ecléctico como lo que se debe considerar, no solo una mezcla de cosas, no se trata de eso, pero sí

de tomar de aquellos esquemas que nos favorecen más y consideramos que favorecen el aprendizaje, en ese sentido tenemos ese tipo de metodología de acercamiento y pienso que es uno de los más grandes que hemos tenido, asimismo, gracias a Carlos Rico y bueno a otros profesores que no recuerdo en este momento, el enfoque cultural. No quiero pecar de cuál sea el adjetivo apropiado, pero desde un principio a mí me parece que la parte cultural era importante e intuitivamente siempre manejé con los estudiantes cómo eran esos temas, mirando cómo se enseñaba, cómo se divertían, cómo se saludaban, pero todo fue muy intuitivamente. Ahora lo hago igual, pero conscientemente; eso es un factor absolutamente indispensable y no solamente en las clases de español, yo también tengo la oportunidad de enseñar clases de inglés a los estudiantes de la Licenciatura y me parece igualmente importante hacerles saber esas diferencias para que ellos conozcan, entiendan y respeten las diferencias culturales, así que esos dos temas del enfoque comunicativo y la parte cultural que se tratan en la enseñanza de idiomas son muy importantes.

ENTREVISTADOR: A nivel curricular, ¿qué ha cambiado y qué no ha cambiado en la enseñanza de cada nivel del CLAM?

LUZ MARY: Sí se han discriminado los contenidos y nos hemos basado mucho en el MCER. Si bien, los primeros textos que teníamos nos servían muy bien para cumplir con los objetivos de la época, veíamos en los estudiantes muy buenos resultados. A mí me parecía que fueron unos materiales muy excelentes, ahora el currículo, como te digo, está basado en el Marco de Referencia el cual me parece muy apropiado que cualquier persona en cualquier parte del mundo pueda saber en qué nivel está, eso me parece de las cosas más maravillosas, obviamente eso es un marco con las diferencias propias que tiene cada país, cada cultura, pero en términos generales me parece una gran ayuda ya que sirve como punto de ubicación para los estudiantes.

Me parece fabuloso, eso no lo teníamos antes y me parece que curricularmente nos ha ayudado para hacer una división apropiada para incluir diferentes temas en cada uno de los niveles y de una manera progresiva.

ENTREVISTADOR: ¿Qué libros se usaban antes y qué libros se usan hoy en día?

LUZ MARY: Antes utilizábamos los que diseñó Kitty junto con otros profesores, yo colaboré con el diseño de uno de ellos a nivel de conversación, pero esos libros fueron diseñados en la época en que Kitty estuvo como coordinadora del Centro Latino y, como te digo, cumplieron a cabalidad con todos los objetivos que teníamos para esa época y se veían muy buenos resultados. Ahora tristemente, no hemos podido lograr patrocinio para poder publicar nuestros propios libros, teniendo todo el potencial y toda la experiencia que se tiene en el centro. No hemos podido lograr que nos patrocinen los libros, de suerte que hemos tenido que recurrir a los que consideramos los mejores textos para el aprendizaje de español, los cuales son los de España, por supuesto con sus aspectos negativos, como el lenguaje que usamos en los dos países es diferente: los usos verbales que se manejan, el vocabulario. Entonces, en este momento cuando estamos trabajando con el texto, recurrentemente tenemos que hacer la claridad “bueno, esto se usa en España y en Colombia no se usa, pero si ustedes alguna vez viajan para que estén en la capacidad de entender.” Entonces pues se trata de excusar un poquito la falta de nuestros propios materiales que a mí generalmente me duele mucho porque tenemos todo el potencial.

ENTREVISTADOR: Ya centrándonos en el tema de nuestra investigación, el cual es el rediseño de la parte de producción escrita del examen de clasificación del CLAM, nos podría describir el examen del Centro Latinoamericano, por ejemplo, ¿en qué año se publicó, qué contenidos se evaluaban, qué secciones tiene el examen?

LUZ MARY: Bueno, estoy muy formalizada con el diseño de él porque viví su diseño, también se diseñó ese examen durante la coordinación de Kitty, fue un trabajo muy minucioso, muy bien trabajado, con mucha dedicación, especialmente tuvimos una serie de talleres con el objetivo de que los docentes de la época mejoráramos, los cuales no teníamos mucha formación en el diseño de exámenes. Entonces Kitty nos proporcionó los docentes y las personas que estaban muy capacitadas y nos dieron una serie de talleres para desarrollar preguntas, para desarrollar el examen, eso fue muy enriquecedor y pues nos ayudó para hacer un muy buen examen y al mismo tiempo como formación personal y profesional, entonces eso fue una muy buena etapa, ¿qué hicimos durante eso?, bueno, teniendo en cuenta los diferentes talleres para capacitarnos, empezamos a desarrollar nuestras propias preguntas y fue un trabajo muy bonito en el sentido en el que fue un trabajo grupal, entonces cada uno, con tareas asignadas, desarrollamos una serie de ejercicios, esos ejercicios fueron evaluados y argumentados por el grupo, todo el mundo se enteró de todas las preguntas que hacíamos, entonces cada uno de los docentes contribuyó de manera específica a la formación del examen y nos ha servido de gran ayuda porque hoy en día nos ha botado muy buenos resultados, que hay que cambiarlo, obviamente hay que cambiarlo, pero hay cosas muy valiosas que todavía funcionan, pero sí hay otras que definitivamente, por el enfoque comunicativo que estamos tratando, por la parte cultural que estamos hablando que es tan importante pues merece una reforma, como te digo, tuvimos una capacitación, pero hay aspectos que han cambiado metodológicamente, de una manera como lo evaluamos, realmente, no es la mejor y en su época funcionó muy bien, pero sí amerita un cambio en el examen.

Asimismo, se diseñó el examen con una parte de gramática, una parte de vocabulario, una parte de lectura, una parte de escucha, una parte de producción escrita y una parte de producción

oral. La parte de producción oral es un poco aparte y en este momento es lo que llamamos la entrevista, entonces en esa entrevista es donde medimos la habilidad comunicativa oral.

ENTREVISTADOR: ¿Qué tiempo tiene cada parte?

LUZ MARY: La parte gramatical tiene 30 minutos, la de vocabulario 20 minutos, la de lectura 30 minutos, la de comprensión auditiva 20 minutos y finalmente la producción escrita tiene 20 minutos.

ENTREVISTADOR: Teniendo en cuenta que la evaluación no está ajustada a lo que dice el Marco porque el MCER se publicó después y la evaluación fue creada antes, ¿han pensado modificarlo? ¿Qué parte específica necesita ser modificada?

LUZ MARY: Te voy a dar mi opinión personal porque esto no ha sido discutido formalmente, ha habido comentarios, pero me parece en mi opinión personal que los ejercicios de escucha hay que cambiarlos, los ejercicios de lectura sí hay que cambiarlos en el sentido en el que hay que tener otro tipo de lecturas, las lecturas que estamos incluyendo son demasiado viejas. En la parte de producción escrita ya hicimos un pequeño cambio, ese cambio se hizo yo creo que como en el 2008 tal vez, hicimos un pequeño cambio pues por lo que había definitivamente no nos satisfizo para nada, entonces hicimos un pequeño cambio ya ajustándolo al enfoque comunicativo y haciéndolo un poquito más real, ya que la forma en la que lo estábamos evaluando era escribir un resumen de un artículo que habían leído y pues eso no nos parecía muy apropiado, entonces lo que se tiene ahora como escribir una carta, eso ya es un ejercicio mucho más real, mucho más comunicativo.

ENTREVISTADOR: Podría describir de manera específica, ¿qué tareas se les pide a los estudiantes en la parte de la producción escrita?

LUZ MARY: Realmente el objetivo de la primera tarea es medir el manejo del subjuntivo. Eso tiene un objetivo muy particular en el sentido en que está planteada la pregunta. La pregunta dice así... Si yo hubiera vivido en la época en que los españoles llegaron a América, puntos suspensivos, entonces eso da las pautas para que los estudiantes estén forzados a hacer uso del imperfecto del subjuntivo que es un tiempo verbal muy difícil de manejar. Queremos manejarlo en la parte oral, pero es absolutamente imposible porque los estudiantes, cuando no manejan el tiempo, se dan mañas para responder correctamente en otros tiempos verbales y eso es válido, entonces no podríamos asegurarnos de que manejan ese tiempo verbal. Además en esta parte, queremos saber cómo están manejando los conectores, el orden de sus ideas, la organización misma de los párrafos, esa es la primera actividad, y la segunda actividad es escribir una carta, como te estaba diciendo, acá es escribir una carta con todos los componentes de una carta formal, la cual es una carta de reclamo, y pues se le da a los estudiantes las pautas, a quién se debe dirigir y cuál es el objetivo de la carta, y se les dice que debe ser una carta lo más real posible y de eso se trata.

ENTREVISTADOR: En la parte de producción escrita, ¿cómo manejan la rejilla de evaluación?

LUZ MARY: Tristemente no manejamos una rejilla de evaluación, por ejemplo, eso es una de las fallas grandes. Sin embargo, con base a la experiencia que tenemos, podemos corregir las diferentes producciones de los estudiantes, esto se da por medio de los profesores con experiencia, como te digo, a medida de que el estudiante produzca, vamos dando un puntaje específico, si acá tiene problemas gramaticales, problemas de vocabulario, problemas de puntuación, problemas de ortografía y tenemos en cuenta esos aspectos, pero no tenemos en cuenta una rejilla que nos diga de tantos a tantos errores, tantos puntos para la calificación, eso

no lo tenemos, y yo sé que eso es importante para calificar con equidad todos los exámenes, para tener los mismos rangos para el mismo tipo de error. Por ejemplo, yo considero que eso es una de las cosas que tiene que tener el examen, pero que en su época no se tenía en cuenta, no habíamos considerado esa opción, simplemente la experiencia nos decía qué estaba bien y pues gracias a la experiencia si uno la comparaba con una tabla estaba bastante cerca. De igual manera, al final, nuestros resultados eran coherentes careciendo de una tabla.

ENTREVISTADOR: En términos de aspectos de la lengua, ¿a qué componente lingüístico le da más importancia?

LUZ MARY: Yo creo que a todos, todos son importantes porque bueno, en primer lugar hay que respetar algunas teorías y algunas personas que han trabajado en esto, y dicen que la lengua es buena en el sentido en que la persona se pueda comunicar, que no es tan importante que tan correctamente se comunique desde que logre transmitir su mensaje, yo respeto eso; sin embargo, estoy como docente en la obligación de hacer que esa persona se comunique de la mejor manera posible, y para que se comunique de lo mejor posible, tiene que tener un cierto vocabulario y tiene que manejar ciertas estructuras, ¿cierto? Entonces, yo no soy tan partidaria de que simplemente diga las cosas simplemente para comunicarse y que transmita una idea, sino que para mí como docente, lo mejor es que lo haga de la mejor forma posible. Ahora, estoy consciente de que dependiendo de la cultura y de su idioma, y de su lengua materna tendrá más o menos problemas que otros, de eso estoy consciente puesto que en su producción se notarán estas fallas, ¿cierto? Pero como docente me parece que todos los aspectos son importantes.

ENTREVISTADOR: Teniendo en cuenta la aparición del MCER y los criterios del PCIC, ¿cómo equipara el examen con estos documentos?

LUZ MARY: Equipararlo es difícil porque cuando se diseñó ese examen, ya sabemos que se diseñó hace muchos años, y no estaba ese marco, pero sí teníamos una serie de elementos que nos permitían de alguna manera distribuir los temas que se deberían tratar por lectura de otros textos escritos en otros países, por conocimiento mismo de la lengua. Entonces, realmente, por suerte y coincidencia hay muchos aspectos que coinciden, ¿cómo los equiparamos? Bueno, simplemente mirando, esta tarea le sirve para un A1 y nosotros lo tenemos para un nivel básico en la época, y se da automáticamente porque no se tenía ese conocimiento. Me parece que el marco nos proporciona esos espacios y esas clasificaciones, obviamente con algunas variaciones que se pueden aplicar a nuestro sistema, entonces sí me parece que la división que ellos han hecho en cuanto a contenidos gramaticales, lexicales, temáticos, me parece que ha sido un muy buen trabajo.

ENTREVISTADOR: ¿Qué tener en cuenta a la hora del rediseño de una evaluación enfocado en la producción escrita?

LUZ MARY: Yo creo que el tema es importante para que el estudiante se sienta cómodo y pueda producir, no se pueden tocar temas que vayan en contra de la naturaleza que maneja un estudiante; primero, para que el estudiante se sienta cómodo, cuando una persona se siente cómoda puede producir más fácil que cuando tiene que decirse asimismo cosas como, qué debo escribir aquí con esta charrera de tema que me pusieron. Es por eso que se debe poner un tema que en general llame la atención del estudiante. Asimismo, me parece importante, lo que decía antes, el aspecto gramatical, qué palabras está utilizando con respecto a lo que se le está pidiendo, la organización misma de un párrafo, aunque muchas personas vienen ya con una estructura. Acá ya no estamos enseñando a adolescentes que todavía no manejan una estructura de párrafos, estamos enseñando a gente adulta, entonces muchos vienen ya con una muy buena

estructuración, pero conectores, vocabulario para usar esos conectores por ejemplo, eso me parece que debería tener en cuenta, y pues finalmente la puntuación.

ENTREVISTADOR: ¿Qué temas se les facilita a los estudiantes escribir?

LUZ MARY: Temas como por ejemplo el transporte, todos los países tienen un sistema de transporte, la comida todos los países tienen comida, entonces en qué sentido digo que pueden ser fáciles, en el sentido en que tal vez uno no pueda hablar de la cultura a la cual está llegando, pero sí de su propia cultura, y en todos los países se come, y en todos los países hay transporte, y en todos los países hay un sistema educativo, entonces en ese sentido el estudiante estaría capaz de responder a esas preguntas.

ENTREVISTADOR: En este sentido de ideas, ¿qué se debe incluir específicamente en una rejilla de evaluación en la producción escrita?

LUZ MARY: Primero, contenido, que si se le pide un resumen, que haga un resumen y no una opinión personal, ¿cierto?, entonces primero que cumpla con su tarea, lo segundo es cómo cumple con su tarea, es decir, qué puntos incluye, si incluye lo que se le pidió que hiciera, creo que también es importante calificar qué tipo de lenguaje está utilizando, para quién va dirigido el artículo que produzcan, el uso de conectores por ejemplo para hacer de su escrito algo cohesionado y coherente, la gramática en sí que utilizan a la hora de producir el texto; si está haciendo una descripción debe utilizar el imperfecto, si está siendo puntual en una serie de narración de eventos tiene que usar el indefinido, o sea que la parte gramatical tiene que estar allí, y pues bueno creo que esos de manera principal deben estar en esa rejilla de evaluación.

ENTREVISTADOR: ¿Es necesario incluir los contenidos que se enseñan en los doce niveles del CLAM a la hora de reformular la evaluación de producción escrita?

LUZ MARY: Es muy difícil incluir todos los contenidos porque son muy variados, podría ser que se hicieran dos tipos, uno para medir ciertas temáticas y otro para medir temáticas más avanzadas o complejas, ¿por qué?, porque hay que medir el grado en que todos los estudiantes producen, en este momento por ejemplo el examen , en la parte escrita, el primer ejercicio estamos midiendo específicamente el uso del imperfecto del subjuntivo, restándole la oportunidad a los estudiantes de niveles básicos de saber cómo están produciendo, y ellos están produciendo bien de acuerdo a su nivel; sin embargo, la manera en la que está encabezada la primera pregunta no da pie para un tema de tipo narrativo, como... ¿ qué hiciste la semana pasada?, ni nada, y pues con este tipo de preguntas estoy segura que los estudiantes pueden producir algo, y lo podrían hacer bastante bien, pero el examen ni siquiera da pie para eso.

ANEXO 2 - Entrevista con Emma Cristina Montaña

EMMA: Bueno, soy Emma Cristina Montaña, pero a mí todo el mundo me dice Kitty. Yo trabajé en el área de español para extranjeros a partir de la experiencia que yo tuve de enseñanza de español en Japón durante tres años. Cuando yo me fui – eso fue en el 89, y regresé en el 91 – a mí me nombraron coordinadora del Centro Latinoamericano en ese momento porque era una unidad académica que estaba por allá sueltica en Chapinero, e iba a formar parte del Departamento de Lenguas por lineamientos de la universidad. Entonces, Ángela de Toro me nombró coordinadora. Yo llegué allá, y era la única persona que estaba trabajando en Chapinero. Esa era la única unidad independiente del Departamento. Yo estaba a cargo tanto de la parte administrativa, como académica.

Cuando yo llegué allá, encontré toda la serie de cursos, que se venían dando de una manera muy tradicional. Vimos los materiales, conocí a los profesores, que fueron los primeros que contraté en esa época, pero visitando las clases y mirando los materiales, me di cuenta de que la metodología que se estaba utilizando con los extranjeros era absolutamente arcaica: eran los profesores sentados en el escritorio dos horas y media, dictando solamente gramática. Los materiales con unas lecturas desde un vocabulario ya desueto.

Respecto a la clasificación, yo no sé realmente en ese momento cómo se hacía porque el director luego falleció, pero él no dejó registros de absolutamente nada. La única informante era la secretaria. Ella era una persona de una edad ya bastante avanzada, con muy poca capacitación en términos de uso de equipos: ella trabajaba en máquina eléctrica todavía. Entonces todo este trabajo del Centro Latino comenzó así. Por eso a partir de la revisión de materiales, (de metodologías) de clasificación de los estudiantes, cursos que se ofrecían tomé la decisión de desarrollar materiales. Yo escribí los libros que se utilizaron en el Centro Latinoamericano

inicialmente; como durante unos diez años se utilizaron esos libros, y a la par que hicimos esos libros, entonces obviamente necesitábamos una herramienta para clasificar a los estudiantes en los niveles que estábamos diseñando como en un nuevo currículo. A partir de ahí surgió el examen de clasificación que Ustedes han visto.

Yo conformé un equipo de trabajo para el diseño de ese examen. En esa época todavía mi enfoque era el comunicativo, entonces, buscando que la enseñanza del español fuera comunicativa, tomé materiales e ideas de aquí y de allá, hice una cantidad de revisión de textos de lo que existía en su momento. En Colombia no había nada, como todavía no hay nada; una serie completa, bonita no la hay todavía. Entonces, mirando experiencias de diferentes lados, conformé equipos de trabajo; yo escribí los libros solita, pero conformé el equipo de trabajo para realizar el examen de clasificación que obedeciera a los objetivos.

ENTREVISTADOR: Ahora, hablemos de de lo que es ELE en general ¿Cómo ha venido siendo la enseñanza de ELE en Colombia? la importancia que tuvo, y que tiene hoy en día.

EMMA: Pues, yo pienso que esa enseñanza de ELE ha tenido tres momentos desde mi perspectiva. Hubo un primer momento, que fue cuando yo llegué al Centro Latino. En esa época, venían muchos estudiantes extranjeros por diferentes motivos. Casi todos eran diplomáticos; era un perfil distinto. Venían con trabajos ya definidos en Colombia. (En conclusión) la Universidad Javeriana trabajaba con cuerpos de paz. Tuvo un auge enorme; en un momento dado, en el Centro Latino yo alcancé a tener 600 estudiantes en un año. Ese fue el mejor punto al que logramos llevar el Centro Latino.

Luego el segundo momento es con todo esto de problemática de inseguridad, que vivimos en una época terrible en Colombia: la gente dejó de venir por temor. Los diplomáticos dejaron de desplazarse hasta el Centro Latino para tomar las clases porque ya era inseguro. Entonces,

digamos que esa población casi que la perdimos porque eso se convirtió en que la docencia se hacía a través de clases particulares en las embajadas, entonces ese peso personal lo perdimos, y ahí bajó muchísimo el número.

Luego, digamos a partir de toda esta recuperación de la seguridad, con Uribe, con todas estas cosas, que ya se sentía un poco más tranquilo el ambiente, volvió a venir otra gran cantidad de personas. Pienso que el perfil de estas últimas personas que están viniendo es distinto; ya no son los mismos diplomáticos, no son solamente las personas de empresa, sino son muchos estudiantes porque también la movilidad que se da a nivel universitario es enorme en este momento. Entonces el perfil de las personas que vienen en esta última etapa es distinto: es gente más joven. Por supuesto, siguen viniendo diplomáticos y demás empresarios, pero el perfil es distinto.

ENTREVISTADOR: Hagamos ahora una comparación entre Colombia y los otros países de Latinoamérica ¿Cómo fue ese proceso en Colombia, digamos, de la importancia de ELE en comparación en otros países?

EMMA: Pienso que, básicamente es la situación económica del país que ofrece muchas más posibilidades; Colombia con respecto al resto de América Latina tiene una posición muy fuerte en este momento. Tenemos un país relativamente seguro que sabemos que en el interior no lo es tanto, pero bueno, la visión que se tiene afuera es un poco más tranquila y pienso que lo que ha favorecido es la situación económica: hay mucha más inversión en Colombia. Nosotros estamos en un *boom* de prestación de servicios; no tanto elaboración de productos como prestación de servicios. Entonces eso, frente a otros países que nos llevaron la delantera en un momento y que en este momento están en una etapa no tan favorable hace que Colombia en este momento sea privilegiado. Además, le estamos metiendo a la industria turística mucha fuerza: Ustedes se dan

cuenta de que estamos todos estudiando para ser chefs, para ser administradores hoteleros, los mismos extranjeros han venido a comprar hoteles, hay hoteles por todas partes en Bogotá. Entonces pienso que esa oferta hotelera y turística está atrayendo mucha más gente, y eso por encima de todos los países de Suramérica.

ENTREVISTADOR: Listo, ya adentrándonos sobre todo al CLAM ¿Cuándo se creó el CLAM y por qué se creó el CLAM? ¿Con qué objetivos?

EMMA: Yo no sabría decirte eso. Yo sé que cuando yo cogí la coordinación del Centro Latino llevaba más o menos 20 años - 22 años de haber sido creado. ¿Cómo surgió? No sabría decirte. Eso era una unidad académica diferente, eso no dependía de ninguna facultad; eso fue una unidad creada directamente por la rectoría, y supongo que el propósito era... no diría que solamente enseñanza de español porque es que ese nombre le quedaría muy grande si solamente fuera español: Centro Latinoamericano implica estudios latinoamericanos, cosa que yo nunca conocí que se diera en el Centro Latino. Yo no sé la historia del Centro, no hay un registro de nada porque la persona que estuvo como directora de ese lugar no dejó registro de nada, entonces yo no sabría decirte cuáles fueron los objetivos primordiales o iniciales del Centro.

ENTREVISTADOR: Entonces Usted ahora me decía que las clases se daban de forma arcaica ¿Cómo se daban las clases antes a nivel pedagógico y cómo se dan ahorita? ¿Qué diferencia hay? ¿O no ha cambiado nada?

EMMA: No, claro que sí cambió. Como les decía a Ustedes, al comienzo era una metodología de enfoque puramente gramatical, con ejercicios de sustitución, donde se cambiaba una palabra, los estudiantes repetían, la profesora entregaba una cantidad de ejercicios para llenar espacios. Ella difícilmente utilizaba ayudas visuales o tecnología; pues en esa época tampoco existía lo que existe hoy. La profesora pasaba toda la clase sentada. Básicamente, ella de pronto

organizaba diálogos, y los estudiantes simulaban un diálogo, pero era una metodología muy tradicional; cero herramientas porque no existían.

Sin embargo, pienso que hoy la cosa es completamente distinta porque hoy los estudiantes tienen acceso a mucho material que ya se consigue por internet. Los libros han cambiado; se está recurriendo a libros españoles. No existían las clases individuales, por ejemplo, que ahora es una modalidad que se... - me imagino porque yo hace rato que no dicto español – pero sé que existen cursos dictados para personas, grupos de personas.

Entonces la modalidad de servicio, las herramientas tecnológicas que se utilizan, la metodología han cambiado sustancialmente. El enfoque por tareas yo no lo trabajé; lo trabajaron después de mí porque yo fui coordinadora del Centro durante... desde el 1992 hasta el 2000 más o menos; ocho años estuve coordinando el centro, y ahí se tuvo una metodología comunicativa. Después de eso, entonces, ya se vinieron todas las innovaciones de las metodologías posteriores: el enfoque por tareas... eso yo no lo he trabajado, pero sé que eso ha cambiado.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo considera que ha sido el rol del CLAM en el área de ELE en Colombia?

EMMA: Pues, yo creo que ha sido muy importante porque es una de las instituciones más antiguas, si no la más antigua en la enseñanza de español. Entonces, creo que tiene un buen nombre tanto a nivel nacional como internacional. Los estudiantes hacen muy buenas referencias del Centro Latino por la calidad de los profesores, por el nivel de exigencia, digamos, de formalidad. Otro ingrediente que creo que lo diferencia de otras instituciones es el acompañamiento cultural que se le hace a los estudiantes: las visitas a sitios turísticos con actividades no solamente lúdicas, sino también de aprendizaje de cosas culturales. Yo creo que

eso lo diferencia, y yo estoy segura de que tiene muy buen nombre por la calidad, y de que es el más antiguo de Colombia; de eso estoy segura.

ENTREVISTADOR: A nivel curricular ¿qué ha cambiado en estos años?

EMMA: Yo no sabría decirte cómo está el currículo en este momento. Yo puedo decirte que ha sufrido muchos cambios, se han hecho muchas revisiones curriculares... yo no sé si ya están en la definitiva o todavía siguen revisando, no lo sé. Pero lo que sí sé es que se han reorganizado los contenidos de los cursos. Inicialmente solo había cursos de lengua, había nivel básico, intermedio y avanzado cuando yo recibí el Centro.

Esos contenidos de esos cursos se reformularon con base en los tiempos, y calculamos que no era tanto por gramática el criterio determinante de los contenidos, sino temas: era un enfoque por funciones. Entonces miramos qué funciones lingüísticas eran básicas, eran las primeras que el estudiante debería aprender o manejar, y con base en ese criterio, se elaboraron los cursos de lengua, pero adicionalmente se desarrollaron cursos de desarrollo de habilidades específicas. Yo alcancé a diseñar cursos de lectura y escritura, y cursos de conversación, cursos de español especializado para negocios. Eso lo alcancé a hacer hasta cuando yo estuve.

Ya la medición o la correspondencia con el MCER yo no la trabajé porque eso fue posterior a mi administración. Entonces yo no alcancé a cubrir eso, yo no sé si en este momento corresponden a B1 o B2, si cambiaron los contenidos, no tengo ni idea. Yo de eso no sabría decirte porque no lo manejo, y no me correspondió.

Pero inicialmente sí era cubrimiento de lengua en términos de funciones, y luego desarrollo de habilidades específicas. Diseñamos también unos cursos al final, un programa muy lindo, que eran ya cursos sobre cultura y literatura. Era un curso de literatura donde veíamos los escritores latinoamericanos más importantes. Diseñamos un curso de historia latinoamericana, entonces

aparecían todas las civilizaciones mexicanas, peruanas, colombianas, brasileras... Eso lo alcancé a diseñar yo, ya más en términos de aprendizaje de contenidos culturales, utilizando ya la lengua como una herramienta y no como un fin.

ENTREVISTADOR: Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo de grado es la reformulación del apartado de expresión escrita del examen de clasificación del CLAM...

EMMA: ¿Por qué? ¿Puedo preguntarles por qué?

ENTREVISTADOR: Nosotros tenemos básicamente dos opiniones con respecto a eso. La primera es que nosotros creemos que a través de la producción escrita podemos criticar lo que produce el estudiante y podemos ver plasmadas las escalas propuestas por el marco, digamos, a nivel gramatical. No trabajamos con la parte de comprensión lectora porque creemos que en esta siempre habrá la oportunidad de poner: a), b), c), d) e independientemente si el estudiante entiende la tarea o no, él va a tener un rango de 25% de probabilidad para responder las preguntas correctamente, cosa que no pasa con la producción escrita. La producción escrita es lo que él puede hacer. Sin embargo, hay unas implicaciones a la hora de escribir, como el tema propuesto por el docente, la situación del estudiante, pero bueno, más adelante hablaremos ya de eso... Bien ¿Nos podría describir el examen del CLAM de manera general? Por ejemplo, las partes del examen, el tiempo de cada sección.

EMMA: Bueno, yo les cuento que yo hace rato que ya no tengo nada que ver con el CLAM. Estoy acudiendo a mi memoria, espero que no me falle mucho, pero los porcentajes y eso si no me acuerdo. Recuerdo que lo diseñamos en diferentes secciones tratando de medir como cinco aspectos diferentes. El primero era vocabulario; todas esas secciones contenían vocabulario que nos indicaban más o menos en qué nivel podría estar el estudiante, entonces contenía evaluación de vocabulario básico, más avanzado... La gramática sí nos determinaba con gran precisión el

nivel al que podría entrar un estudiante; qué tanto conocimiento ha tenido, a qué tanto ha estado expuesto, etcétera. Teníamos una parte de comprensión de lectura que evalúa qué tanto entiende el estudiante de textos escritos, y teníamos una parte de comprensión auditiva. Recuerdo mucho que esa grabación la hicimos en mi casa con un sobrino de mi esposo y la esposa de él (risas), y por último la parte de producción escrita.

ENTREVISTADOR: ¿Recuerda si Ustedes tenían una rejilla de evaluación?

EMMA: Esa parte del examen, yo en este momento la reconozco como la más débil, y la que se trabajó con menor rigor ¿Por qué? porque en toda la parte de gramática teníamos como base los contenidos de los cursos; qué habilidades el estudiante estaba en capacidad de hacer, qué capacidad de expresión tenía, qué funciones lingüísticas maneja, y demás. Para la parte de producción escrita lo que hicimos fue pensar como en un tema en el cual, según la manera como se le preguntara al estudiante, se vería obligado a utilizar formas gramaticales compuestas. Si mal no recuerdo, era: “Si usted hubiera sido indígena, y hubiera llegado Cristóbal Colon ¿Cómo hubiera reaccionado? o ¿Qué habría hecho?” Ese es un condicional. Pensamos con esa pregunta obtener una respuesta abierta. Allí veremos toda la gramática; si el estudiante está en capacidad de expresarse en ese tiempo verbal que le exige la pregunta, pues utilizará casi todos los tiempos verbales, pues si maneja ese que es el más complejo, seguramente sabe el pasado simple, el pasado imperfecto, el pluscuamperfecto,... todos esos tiempos los manejará. Entonces, la idea era que él se soltara.

Otro punto es conocer un poquito la historia porque ese es un tema que uno diría: si una persona está interesada en venir a Colombia o a Sur América pues tendrá idea de que esto pasó acá; uno no viene así con los ojos cerrados. Entonces pensamos también un poco qué conoce el estudiante de la historia nuestra, porque si no tienen ni idea pues es difícil, ahí se van a inventar

una cantidad de cosas que son incoherentes como respuesta a la pregunta que inspira la producción escrita. Entonces básicamente lo que miramos fue: pensemos en un tema y en una formulación de pregunta que obligue al estudiante a utilizar la gramática más compleja del español para mirar si está en capacidad de hacerlo.

ENTREVISTADOR: Ahí vienen dos preguntas que se podría hacer. Cuando Usted formula la pregunta “si hubieras estado...” ahí se trabaja un condicional con el subjuntivo imperfecto ¿No cree que eso coaccionaría de una u otra manera la producción del estudiante? Es decir que ¿De alguna manera se deja aislados a los estudiantes de niveles bajos de los avanzados?

EMMA: Claro, si un estudiante... pues es que como cada sección del examen nos arroja más o menos en qué nivel está el estudiante, igualmente lo hace la parte de producción escrita; si el estudiante no está en capacidad de responder a esa pregunta, no está en nivel ni siquiera avanzado. Entonces tendría que estar por debajo del avanzado. Claro que tiene la intención y claro que pretende, digamos, descartar. Claro, si el estudiante no está en capacidad, no está para nivel avanzado.

ENTREVISTADOR: Sabiendo que esta fue una de las partes que se trabajó con menor rigor ¿Qué cosas rescataría de ese examen de producción escrita y cuáles criticaría?

EMMA: Pues criticaría que no hay una manera objetiva de calificarlo porque la calificación dependerá de quien corrija, más o menos. No hay unos parámetros claros de si el estudiante tiene tantas o tales estructuras gramaticales correctas, si no cumple este..., si de pronto responde en imperfecto, o solamente condicional: “yo haría, yo me iría, yo pelearía, yo atacaría a los españoles...” No hay una manera de corregir, no hay una guía para la corrección, y eso me parece una falla porque resulta siendo un poquito subjetivo. ¿Qué otra cosa?

ENTREVISTADOR: Las tareas, por ejemplo ¿No las criticarías?

EMMA: Pienso que el hecho de que sea una producción libre..., o más bien guiada. Es una producción guiada, y eso me parece una ventaja porque un estudiante se puede sentir, pues con alguna libertad de expresar ideas. Ellos saben que no les estamos calificando las ideas, sino la producción ¿Verdad? No nos interesa lo que ellos piensen sobre el tema, sino cómo escriban. Entonces en ese sentido me parece que el estudiante puede soltarse para hablar. Pienso, hoy en día, que el tema se podría cambiar. O sea, no tiene sentido preguntar eso hoy en día, se podría preguntar muchas más cosas de la vida real que nos dieran una muestra de qué tanto puede escribir el estudiante.

ENTREVISTADOR: ¿Considera que el examen requiere ser actualizado?

EMMA: ¿En general?

ENTREVISTADOR: Pues teniendo en cuenta la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

EMMA: Sí, yo realmente pensé que ya lo hubieran revisado, pero yo veo a Luz Mery, mi hermana, corrigiendo todavía con la misma planilla que yo hice. A mí eso, digamos que me da alguna satisfacción porque yo sé que ese examen es muy acertado en términos de clasificar bien a las personas; eso es una ventaja enorme del examen porque realmente muestra en dónde está el estudiante, qué tanto le falta, o qué tanto sabe. Pero por supuesto que se puede actualizar; es decir, los temas se pueden cambiar, el tipo de preguntas, la comprensión auditiva... Hay tantas cosas. Reconozco que en la comprensión auditiva fallamos mucho en el ejercicio, en la tarea misma que el estudiante tiene que hacer porque es tanta la información que, a veces, lo que tienen que hacer es recordar información, mas no hacer un proceso lógico para responder; es un poco más de memoria. En otras preguntas de comprensión auditiva también: hay mucha cantidad de información y lo que se pide es relacionar datos que reflejan más buena memoria que

nivel de español. Pero a mí sí me parece que es una herramienta útil. Yo no sé cómo la podrían actualizar porque vale la pena conservar la intención del examen de suerte que uno nuevo igualmente sirva como herramienta muy precisa para la clasificación de los estudiantes.

ENTREVISTADOR: En términos de aspectos de la lengua ¿a cuál componente lingüístico le dan más valor?

EMMA: En el examen, a la gramática.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

EMMA: Porque casi todas las preguntas apuntan a medir de una manera comunicativa, con una situación relativamente comunicativa, qué tanta gramática sabe el estudiante para clasificarlo a partir de su conocimiento lingüístico.

ENTREVISTADOR: Teniendo en cuenta la aparición del MCER y los criterios del PCIC ¿Cómo equiparan el examen con estos documentos?

EMMA: No tengo ni idea, no te puedo dar información al respecto.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo cree que se podría lograr equiparlos?

EMMA: Esas adaptaciones al MCER las hicieron después. Yo no tengo ni idea de cómo están los cursos, qué curso corresponde a qué... No tengo ni idea. A partir de comparaciones con el Marco, yo no te puedo hacer comentarios porque no conozco qué trabajo se ha hecho

ENTREVISTADOR: Adentrándose a algo más como de la reformulación del examen de clasificación ¿Qué tener en cuenta a la hora de un rediseño de la evaluación de expresión escrita?

EMMA: Que sea una situación real, que la tarea que el estudiante tenga que hacer sea real. Por ejemplo, que sea la escritura de una carta, o de un correo electrónico. Que la situación que se le ponga al estudiante en la tarea sea una cosa real. Que haya unos criterios claros que se puedan utilizar para que cualquier persona pueda calificar la producción del estudiante.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que es pertinente que los contenidos que se incluyan en el examen sean similares a los de los cursos del CLAM, o podrían no estar tan ligados?

EMMA: No necesariamente porque yo pienso que la producción escrita, sea cual sea el tema, refleja lo que el estudiante maneja lingüísticamente, entonces no.

ENTREVISTADOR: Lo que se quiere es hacer el rediseño de la parte de expresión escrita, y hacer además la rejilla de evaluación ¿Con qué objetivo se quiere hacer una rejilla de evaluación? Con el objetivo de ubicar exactamente, y dependiendo de los errores y de los puntos a favor que tiene el estudiante, en un nivel específico. Y que haya también pues cierta objetividad; que cualquier evaluador pueda calificar esa producción. No dependiendo de la experiencia. Claro, la experiencia sirve mucho en cierta parte, pero no puede decirse que sea muy objetivo al clasificar a los estudiantes. Y buscar también algo estándar, que pueda ser genérico, y a la misma vez reconocido por otras entidades en enseñanza de Español como LE. En ese punto ¿Qué se debería incluir en la rejilla de evaluación?

EMMA: Unas franjas de puntaje, que no sé si vayan a manejar por puntos, o por nota, o qué, y unas equivalencias en términos de desempeño lingüístico. Esa es la única manera en la que uno puede decir: este estudiante está haciendo esto, o no está haciendo esto. Entonces unas franjas que coincidan claramente con los niveles que tiene el CLAM para saber a qué nivel debe entrar el estudiante. Franjas digo numéricas con unos descriptores en términos de habilidad lingüística, que tengan eso.

ENTREVISTADOR: ¿Usted cree que en esas franjas se debería incluir temas específicos, como decía, en la tarea que se propuso en ese entonces del subjuntivo o algo similar?

EMMA: Pues si Ustedes lo van a hacer en términos del MCER, eso ya no se expresa en esos términos, sino: “el estudiante está en capacidad de expresar, de argumentar...” Entonces no

tienen que ser necesariamente con base en temas gramaticales. A mí, personalmente, el enfoque gramatical no me molesta, y por la experiencia que yo tuve aquí y por fuera, me parece que, aunque los estudiantes y todo el mundo quiera hablar de... enfoque comunicativo, uno cuando estudia una lengua siempre se ve obligado a dominar la gramática, y uno necesariamente hace comparaciones explícitas y conscientes o inconscientes con su lengua materna, y es la única manera en la que uno termina dominando la gramática de otra lengua, haciendo comparaciones. Yo no sé si Ustedes hayan tenido la experiencia de enseñar, pero los estudiantes siempre preguntan: “¿Cuál es la regla? Y ¿Cuál es la excepción a la regla?” Entonces es un referente que yo creo que no hay que borrar de los currículos porque funciona. Es que lo que estamos aprendiendo consta de eso; es decir, uno no puede aprender la lengua intuitivamente. Pues eso ya es una decisión del Centro Latino cómo quiera formular eso; si lo quieren formular en términos de habilidades lingüísticas, como “El estudiante está en capacidad de argumentar...” o si lo quieren poner en términos de “En este momento está en capacidad de manejar el presente, el imperfecto, el indefinido, el subjuntivo...” Yo creo que no son mutuamente excluyentes ¿No? Eventualmente se podría hacer una combinación.

ENTREVISTADOR: ¿Qué tema se le facilita a los estudiantes escribir teniendo en cuenta su procedencia? Por ejemplo, se sabe que a la gente en Japón se le hace muy complejo hablar sobre los besos, sobre las relaciones sexuales, y cosas por el estilo porque tal vez allá lo consideran un tabú. Entonces ¿Usted qué temas cree que se les podrían facilitar más a los estudiantes teniendo en cuenta que estamos en un contexto multicultural y que viene gente de diferentes partes del mundo?

EMMA: Yo pienso que hay que escoger un tema que sea de conocimiento de todo el mundo. Yo me iría como por el lado de la tecnología. Bueno, Ustedes ya lo deben saber, pero hay como

cinco temas que uno nunca debe abordar en una discusión, ni en un salón de clase: religión, política, sexo, raza, y otro más que no recuerdo. Entonces, ninguno de esos temas porque siempre se prestarán para herir susceptibilidades, para bloqueos por parte de las personas, para irrespeto, y lo que se considere irrespeto para algunas culturas. Entonces, pienso que el conocimiento de algo tecnológico, algo que todos estemos viviendo hoy en día, el uso de internet, la enseñanza virtual. Así las personas vengan de un contexto cultural atrasado, ya todos tenemos acceso a esa información, entonces yo pienso que un tema así sería factible, sería neutro, creo que eso no lastima a nadie, y nadie se siente herido con eso.

ENTREVISTADOR: Eso es todo ¡Muchas gracias!

ANEXO 3 – Escalas de expresión escrita y competencia lingüística general para niveles iniciales de MCER

Para la selección de descriptores que se muestra a continuación se tuvieron en cuenta los niveles iniciales (A1 y A2), y aquellas escalas que conciernen a la expresión escrita y a la competencia lingüística en general. Cabe aclarar que el Marco, en general, no ramifica los niveles A1 y A2; sólo en algunos criterios de nivel A2 se observa más de un descriptor.

| <i>Niveles comunes de referencia/cuadro de autoevaluación (pp. 30)</i> | |
|--|--|
| A1 | A2 |
| <i>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</i> | <i>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.</i> |

| <i>Alcance (pp. 32)</i> | |
|---|--|
| A1 | A2 |
| <i>Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.</i> | <i>Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con</i> |

| | |
|--|--|
| | <i>el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.</i> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| Corrección (pp. 32) | |
| A1 | A2 |
| Muestra un control limitado de unas pocas Estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado. | Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos. |

| | |
|--|---|
| Coherencia (pp. 33) | |
| A1 | A2 |
| <i>Es capaz de enlazar palabras con conectores muy básicos y lineales como 'y' y 'entonces'.</i> | <i>Es capaz de enlazar palabras con conectores sencillos tales como 'y', 'pero' y 'porque'.</i> |

| | |
|--|----|
| Expresión escrita en general (pp. 64) | |
| A1 | A2 |

| | |
|---|--|
| <i>Escribe frases sencillas y aisladas.</i> | <i>Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».</i> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| Escritura creativa (pp. 65) | |
| A1 | A2 |
| <i>Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.</i> | <p><i>Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.</i></p> <p><i>Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.</i></p> |

| |
|--|
| Interacción escrita en general (pp. 82) |
|--|

| | |
|---|---|
| A1 | A2 |
| <i>Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.</i> | <i>Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.</i> |

| | |
|---|---|
| <i>Escribir cartas (pp. 82)</i> | |
| A1 | A2 |
| <i>Escribe postales breves y sencillas.</i> | <i>Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.</i> |

| | |
|--|--|
| <i>Notas, mensajes, formularios (pp. 82)</i> | |
| A1 | A2 |
| <i>Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.</i> | <i>Toma mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Escribe notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.</i> |

| | |
|--|----|
| <i>Competencia lingüística en general (pp. 107)</i> | |
| A1 | A2 |

| | |
|--|--|
| <p><i>Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.</i></p> | <p><i>Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.</i></p> <p><i>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.</i></p> <p><i>Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.</i></p> <p><i>Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</i></p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| Riqueza de vocabulario (pp. 109) | |
|--|---|
| A1 | A2 |
| <i>Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.</i> | <i>Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.</i> <i>Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.</i> |

| Corrección gramatical (pp. 111) | |
|--|---|
| A1 | A2 |
| <i>Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.</i> | <i>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener</i> |

| | |
|--|---|
| | <i>la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.</i> |
|--|---|

| Dominio de la ortografía (pp. 115) | |
|--|--|
| A1 | A2 |
| <i>Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.</i> | <i>Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.</i> |

| Adecuación sociolingüística (pp. 119) | |
|--|--|
| A1 | A2 |
| <i>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza</i> | <i>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves</i> |

| | |
|--|---|
| <p><i>expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.</i></p> | <p><i>utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</i></p> |
|--|---|

| <p>Escala DIALANG - expresión escrita (pp. 223)</p> | |
|---|---|
| A1 | A2 |
| <p><i>Puedo escribir notas sencillas a los amigos.</i></p> <p><i>Puedo describir el lugar donde vivo.</i></p> <p><i>Puedo rellenar formularios con datos personales.</i></p> <p><i>Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas.</i></p> <p><i>Puedo escribir una postal breve y sencilla.</i></p> <p><i>Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario.</i></p> | <p><i>Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades.</i></p> <p><i>Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome.</i></p> <p><i>Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos.</i></p> <p><i>Puedo describir planes y proyectos.</i></p> <p><i>Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo.</i></p> <p><i>Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente.</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <i>Puedo describir actividades y experiencias personales pasadas.</i> |
|--|---|

| Tipo de texto que escribo (pp. 230) | |
|--|--|
| A1 | A2 |
| <i>Redacciones muy cortas: palabras aisladas y oraciones muy breves y básicas. Por ejemplo, mensajes, notas, tarjetas y formularios sencillos.</i> | <i>Redacciones que suelen ser breves y sencillas. Por ejemplo, cartas personales, postales, mensajes, notas y formularios sencillos.</i> |

| Qué escribo (pp. 230) | |
|---|--|
| A1 | A2 |
| <i>Números y fechas, mi nombre, mi nacionalidad, mi dirección y otros datos personales que se requieren para rellenar formularios sencillos cuando se viaja. Oraciones breves y sencillas enlazadas con conectores como «y» o «entonces».</i> | <i>Los textos describen por lo general necesidades inmediatas, acontecimientos personales, lugares cotidianos, aficiones, trabajo, etc. Los textos se componen por lo general de oraciones breves y básicas. Utilizo los conectores más habituales (y, pero, porque) para enlazar oraciones con el fin de</i> |

| | |
|--|--|
| | <i>escribir una historia o describir algo como una lista de elementos.</i> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| Condiciones y limitaciones (pp. 230) | |
| A1 | A2 |
| <i>Aparte del uso de palabras y expresiones corrientes, hay necesidad de consultar un diccionario.</i> | <i>Sólo en asuntos cotidianos y familiares. Es difícil escribir un texto continuado con coherencia.</i> |

ANEXO 4 – Competencia de un estudiante con nivel inicial de acuerdo con el PCIC

Descriptor general de lo que un estudiante con nivel inicial puede hacer.

| Los alumnos que alcanzan un nivel A1 | Los alumnos que alcanzan un nivel A2 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos rudimentarios que les permiten presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, interesarse por el estado de sus interlocutores y reaccionar ante noticias; • Participan en conversaciones de forma sencilla y logran hacerse entender, aunque no hagan precisiones en relación con la temporalidad de los hechos y cometan errores frecuentes. La comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Son capaces de poner en juego adecuadamente convenciones sociales básicas, como las normas de cortesía más elementales y frecuentes o fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento, etc.; • Son capaces de emplear un repertorio breve de fórmulas aprendidas para iniciar, mantener y terminar una conversación, y pueden identificar el tema de que se está hablando si los interlocutores se expresan despacio y con claridad; • Son capaces de solicitar la atención de sus interlocutores y, a pesar de las pausas, las dudas iniciales y la reformulación, y aunque resulte evidente su acento extranjero, pueden hacerse entender siempre que el interlocutor les ayude si es necesario. |

Descriptor de lo que un estudiante con nivel inicial puede hacer respecto a la escritura.

| Los alumnos que alcanzan un nivel A1 | Los alumnos que alcanzan un nivel A2 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • son capaces de procesar textos escritos muy breves y sencillos (notas breves, anuncios, carteles, etc.) que presentan una estructura clara; • son capaces de procesar textos orales sin distorsiones y pronunciados con lentitud y pausas. Captan nombres, palabras y frases corrientes; • se sirven de la ayuda de apoyos -sobre todo visuales- de la repetición y de la redundancia para la comprensión. | <ul style="list-style-type: none"> • son capaces de enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.), siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido; • pueden procesar los textos indicados en el punto anterior mediante la identificación de palabras o frases clave, lo cual les permite captar la idea principal y los cambios de tema; • necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión. |

ANEXO 5 – Contenidos para los cursos de español – niveles iniciales del Instituto

Cervantes de Manchester

En las siguientes tablas, se toma los diferentes contenidos que, de acuerdo con el PCIC y el Instituto Cervantes de Manchester, abarcan los niveles A1.1, A1.2, A2.1 y A2.2. Disponible en:

http://manchester.cervantes.es/es/cursos_espanol/cursos_generales/cursos_generales.htm

| <i>Objetivos comunicativos</i> | | | | |
|--|--|---|--|---|
| A1.1 | A1.2 | A2.1 | A2.2 | A2.3 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Saludos y presentaciones. • Preguntar por y dar información. • Expresar intenciones e intereses. • Describir lugares. • Comprar. • Usar diferentes recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Describir personas: aspecto y carácter. • Dar y pedir datos personales. • Expresar gustos. • Hablar de ocio • Hablar de hábitos. • Pedir en un restaurante. | <ul style="list-style-type: none"> • Hablar del aprendizaje de lenguas (hábitos, dificultades, sentimientos) • Hacer recomendaciones • Relatar y relacionar acontecimientos en el pasado. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollarse en situaciones de diferente contacto social. Pedir cosas y favores, pedir y dar permiso, dar excusas. • Hablar de actividades del tiempo libre. | <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de hábitos, costumbres y circunstancias en el pasado. • Situar acciones y relatar en el pasado. • Describir escenas en |

| | | | | |
|------------------------------|---|---|---|--|
| <p><i>comunicativos.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Describir barrios, pueblos y ciudades.</i> • <i>Seguir indicaciones para ir a un lugar.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expresar gustos y preferencias .</i> • <i>Comparar.</i> • <i>Situar objetos en el espacio.</i> • <i>Describir objetos: formas, estilos materiales...</i> • <i>Hablar de habilidades y aptitudes, y de cualidades y defectos de las personas.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relatar experiencias pasadas y describir lugares.</i> • <i>Hablar de intenciones y proyectos.</i> • <i>Hablar de gustos y hábitos alimentarios .</i> • <i>Hablar de experiencias y valorarlas.</i> • <i>Expresar el deseo de hacer algo.</i> <p><i>Contenidos formales .</i></p> | <p><i>pasado y en presente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumentar y debatir en español.</i> • <i>Recomendar y aconsejar.</i> • <i>Dar instrucciones.</i> • <i>Hablar de acciones y situaciones futuras.</i> • <i>Expresar condiciones. Formular hipótesis.</i> |
|------------------------------|---|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> <i>Hablar de experiencias pasadas.</i> | | |
|--|--|--|--|--|

| Objetivos lingüísticos | | | | |
|---|---|--|--|---|
| A1.1 | A1.2 | A2.1 | A2.2 | A2.3 |
| <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Números y alfabeto.</i> <i>Género y número.</i> <i>Tiempo Presente (-ar/-er/-ir).</i> <i>Artículos (el, la, los, las); demostrativos (este, -a, -os, -as).</i> <i>Interrogativos (¿cómo?,</i> | <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Presente de Indicativo. Regulares e irregulares. Reflexivos.</i> <i>Los posesivos: mí, tu, su, nuestro/a</i> <i>Cuantificadores: pocos, algunos, muchos</i> | <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Irregularidades verbales en el presente de indicativo.</i> <i>El pretérito indefinido. Formas y usos.</i> <i>Marcadores temporales para el pasado.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>Estar + gerundio.</i> <i>El pretérito perfecto.</i> <i>Hablar de intenciones y proyectos. Verbo ir + a + infinitivo.</i> <i>Algunos usos de los verbos SER y ESTAR.</i> <i>Pronombres demostrativos</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>El pretérito imperfecto.</i> <i>Pretérito indefinido vs. pretérito imperfecto.</i> <i>El imperativo.</i> <i>Estar + gerundio.</i> <i>Colocación de los pronombres reflexivos y de objeto</i> |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| <p><i>¿dónde?, ¿qué? ...).</i></p> <p>Vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesiones, nacionalidades. • Lugares, tiempo climatológico. <p>Pronunciación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras y sonidos del español. • Vocales y consonantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones y adverbios de lugar <p>Vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familia y parentesco • Aspecto y carácter • Rutina diaria • Comidas <p>Pronunciación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Silabeo. La sílaba fuerte. • Diptongos. • R y RR. | <ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones y adverbios de lugar. • El pretérito perfecto (experiencias). • Verbo saber + infinitivo. <p>Vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de cine y biografía. • Vocabulario de objetos y partes de la casa. • Adjetivos de carácter. <p>Pronunciación:</p> <p>Introducción de la sílaba fuerte.</p> | <p><i>s: este/a... ese/a...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los pronombres personales de Objeto Directo. • Las formas impersonales con SE. • Más vocabulario para describir el físico. • Vocabulario de pesos y medidas. • El pretérito indefinido. | <p><i>Directo y de Objeto Indirecto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si + presente de indicativo. • El futuro imperfecto o simple. • Algunos marcadores temporales de pasado y de futuro. |
|---|---|--|---|---|

ANEXO 6 – Formato de consentimiento informado

Señores
Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Centro Latinoamericano
Cursos de Español Lengua Extranjera

Consentimiento informado

Nosotros, Susana Daniela Meyberg Rodríguez identificada con C.C. 1032461453 de Bogotá y Yhosep Fernando Barba Blanco identificado con 1018474284 de Bogotá, estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas, estamos desarrollando nuestro trabajo de grado en torno a una propuesta de examen de clasificación de expresión escrita. Esta investigación tiene como propósito desarrollar las especificaciones para el examen de expresión escrita del CLAM para los niveles iniciales. En esta oportunidad, lo seleccionamos para participar en la validación de las especificaciones que creamos. Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Le garantizamos que la información proporcionada será utilizada únicamente con fines académicos, y agradecemos de antemano su tiempo y colaboración. Si desea colaborar en esta investigación, por favor llene los siguientes datos.

Yo _____, con documento de identidad _____, certifico que he recibido información clara y transparente con respecto a la investigación a la que se me ha invitado a participar. Actúo de manera totalmente consciente, libre y voluntaria con el fin de contribuir activamente a esta investigación, y tengo presente la autonomía que tengo para oponerme o retirarme de este proceso cuando así lo desee. Por último, autorizo el uso de los datos que proporciono con fines exclusivamente académicos¹.

 Firma del participante.
 Documento de identidad.

 Firma del investigador.
 Documento de identidad.

 Firma del investigador.
 Documento de identidad.

¹ Basado en el formato de consentimiento informado que emite el Comité de Evaluación Ética de la Investigación (CEI), de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

ANEXO 7 – Especificaciones para la prueba de producción escrita niveles A1 y A2

EXAMEN DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS CENTRO JAVERIANO DE LENGUAS

Especificaciones para la prueba de producción escrita niveles A1 y A2

A continuación se presentará el producto final de especificaciones para la prueba de producción escrita – niveles iniciales que consta de: el propósito general de la prueba, la descripción del candidato, los niveles de la prueba, el número de secciones y sus respectivas especificaciones, los criterios de evaluación de la expresión escrita, las tareas para los niveles A1 y A2, y la herramienta de validación de especificaciones.

1. Propósito general de la prueba

El objetivo del examen es clasificar a los estudiantes extranjeros en la expresión escrita con respecto a los niveles iniciales (A1.1, A1.2, A2.1 y A2.2) que ofrece el Centro Javeriano de Lenguas.

2. Descripción del candidato

El perfil de los estudiantes que llegan a presentar el examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas es muy variado; esto se ve reflejado en aspectos como la nacionalidad, la edad, intereses personales, gustos y los motivos para aprender el español. Los estudiantes provienen de varios países: Suiza, Haití, Brasil, Holanda, Francia, etc. No obstante, las nacionalidades más comunes son la estadounidense, la coreana, la japonesa y la alemana. En cuanto al rango de edad, este es muy amplio ya que se inscriben tanto jóvenes como adultos cuyas edades oscilan entre los 16 y 60 años. Sin embargo, las edades más frecuentes fluctúan entre los 21 y 32 años. Respecto a los intereses personales, gustos y motivaciones que incitan a

estos estudiantes a aprender español se pueden mencionar las necesidades de comunicarse con otras personas, estudiar, buscar empleo, conocer la cultura del país, entre otras.

3. Niveles de la prueba²

- **A0:** El estudiante no es capaz de escribir frases. Sin embargo, conoce palabras sencillas como ‘sí’, ‘no’, y ‘gracias’. Por otra parte, hace uso del lenguaje no verbal como estrategia para comunicarse.
- **A1.1:** El estudiante es capaz de escribir frases sencillas y aisladas en textos muy breves como carteles, notas y formularios (nombre, nacionalidad, dirección, etc.) para satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- **A1.2:** El alumno es capaz de escribir textos como mensajes breves, carteles y tarjetas con frases y oraciones sencillas enlazados con conectores como «y» o «entonces», sobre sí mismo y sobre otras personas (domicilio, profesión, gustos, etc.).
- **A2.1:** El estudiante es capaz de escribir textos descriptivos breves y básicos (cartas personales, correos electrónicos y notas) con una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores tales como «y», «pero» y «porque», sobre aspectos cotidianos de su entorno (familia, condiciones de vida, estudios, trabajo, gustos, etc.).
- **A2.2:** El alumno es capaz de escribir textos descriptivos y narrativos (correos electrónicos, mensajes, biografías y poemas) muy breves y básicos enlazados por conectores habituales (y, pero, porque) para expresar hechos, instrucciones, actividades en el pasado y experiencias personales (lugares públicos y de trabajo, viajes, etc.).

4. Número de secciones de la prueba

² Los niveles se describen con base en un análisis comparativo realizado entre el MCER, el PCIC, y los programas de los niveles iniciales de español del Centro Javeriano de Lenguas.

El examen de expresión escrita para los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas constará de dos tareas. La primera de ellas permite definir si el evaluado tiene dominio de los contenidos y funciones del nivel A1, para ubicarlo ya sea en el nivel A1.1 o el A1.2. La segunda permite verificar qué conocimientos concernientes al nivel A2 maneja el evaluado, para clasificarlo o bien en el nivel A2.1 o en el A2.2.

4.1. Especificaciones prueba A1

| | |
|--------------------------------|--|
| Destreza evaluada | Producción escrita |
| Tema | Información personal (nombre, nacionalidad, profesión, domicilio, gustos e intereses, número telefónico, entre otros.). |
| Complejidad de la tarea | Complejidad media - tarea guiada |
| Tipo de texto | Informativo y descriptivo |
| N° de tareas | 1 |
| Duración de la tarea | 12 minutos |
| Longitud de texto | Entre 30 y 40 palabras |
| Elementos evaluados | Gramática: verbos regulares en presente de indicativo y uso de artículos. Uso de la forma impersonal ‘se’, algunas construcciones de verbo conjugado + infinitivo , conjugación de los verbos ser y estar y los cuantificadores ‘muy’ y ‘mucho’ |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>Vocabulario: relativo a información personal básica, gustos, intereses</p> <p>Funciones comunicativas: dar información personal, expresar gustos e intereses, expresar conocimiento</p> <p>Elementos culturales: familiarización con la cultura de la lengua</p> |
| Escala de evaluación | Se diseñó una escala con 4 criterios de evaluación (adecuación (cumplimiento de la tarea), organización (coherencia y cohesión), gramática y vocabulario), y tres descriptores o niveles de prueba: A0, A1.1, A1.2. Si el estudiante responde de manera acertada a todas las tareas, este podrá ser clasificado en el nivel A2.1. De lo contrario, si no responde a ninguna tarea de manera acertada, será posicionado en el nivel A0. |
| Formato de la prueba | Físico (papel) |

4.2. Especificaciones prueba A2

| | |
|--------------------------------|---|
| Destreza evaluada | Producción escrita |
| Tema | Información sobre temas cotidianos (familia, estudio, trabajo y ocio) |
| Complejidad de la tarea | Complejidad alta – tarea semi-guiada |

| | |
|-----------------------------|--|
| Tipo de texto | Descriptivo y narrativo |
| No. de tareas | 1 |
| Duración de la tarea | 15 minutos |
| Longitud de texto | 80 a 100 palabras |
| Elementos evaluados | <p>Gramática: verbos irregulares en presente, verbos en pretérito indefinido, pretérito perfecto simple e imperfecto, y formas de ‘estar’ + gerundio en pasado. Construcciones con oraciones coordinadas y subordinadas, y de tipo verbo conjugado + infinitivo, o para + infinitivo. Comparativos y pronombres de objeto indirecto</p> <p>Vocabulario: relativo a información personal, viajes, lugares, comidas</p> <p>Funciones comunicativas: describir, narrar experiencias, expresar conocimiento, expresar deseos o sentimientos, dirigirse a alguien</p> <p>Elementos culturales: percepción básica de las diferencias culturales, aproximación cultural</p> |
| Escala de evaluación | Se diseñó una escala con 4 criterios de evaluación (adecuación (cumplimiento de la tarea), organización (coherencia y cohesión), gramática y vocabulario), y dos descriptores o niveles de prueba |

| | |
|-----------------------------|--|
| | (A2.1 y A2.2). Si el estudiante responde de manera acertada a todas las tareas, este podrá ser clasificado en el nivel B1.1. |
| Formato de la prueba | Físico (papel) |

Crterios de evaluaci3n de la expresi3n escrita³

| | Adecuaci3n (cumplimiento de la tarea) | Organizaci3n (coherencia y cohesi3n) | Vocabulario | Gramática |
|------|--|--|---|--|
| A2.2 | Utiliza un repertorio de palabras y frases sencillas para escribir en textos descriptivos breves y sencillos (correos electr3nicos, mensajes, biografías, poemas, etc.) lugares, viajes, actividades en el pasado y experiencias | Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como por ejemplo «ya/todavía no», «pero» «porque», «además». | Posee control sobre vocabulario relacionado con la descripci3n de lugares, direcciones, indicaciones (a la derecha, a la izquierda, derecho, al lado de, entre otros) y experiencias (nos quedamos en un hotel, fuimos de excursi3n). | Tiene control limitado sobre estructuras gramaticales tales como: presente de indicativo (caminas, sigues, volteas) o ordenes en forma tú o usted (vaya/ve, siga/sigue, voltea/voltee) y algunas formas del pretérito indefinido (algunos verbos |

³ La escala para evaluar la expresi3n escrita est3 basada en los descriptores del MCER, los contenidos del PCIC, y los programas para los niveles iniciales de espa3ol del Centro Javeriano de Lenguas.

| | | | | |
|------|---|---|--|---|
| | personales, entre otros. | | | regulares e irregulares). Sin embargo, el texto escrito presenta errores de conjugación en especial en algunos verbos irregulares en los dos tiempos descritos. |
| A2.1 | Utiliza un repertorio de palabras y frases sencillas para describir su entorno (el lugar donde vive y trabaja, la familia, gustos, entre otros) en textos breves y básicos como cartas personales, correos electrónicos, etc. | Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, «y», «pero» y «porque». | Posee control sobre vocabulario relacionado con la descripción de los ámbitos personal y laboral (rutinas, ocio, viajes, entre otros). | Posee control sobre estructuras gramaticales tales como: presente de indicativo (algunos verbos regulares e irregulares), verbos reflexivos, gustar y similares, entre otros. Puede presentar errores de conjugación en especial en algunos verbos irregulares. |

| | | | | |
|------|---|--|---|--|
| A1.2 | <p>Utiliza un repertorio básico de palabras y frases sencillas para dar información personal de sí mismo y de otras personas en textos breves e informativos (mensajes, carteles y tarjetas).</p> | <p>Conecta la información de manera básica con conectores básicos como «y» o «entonces».</p> | <p>Muestra control limitado de léxico de palabras y frases sencillas (nacionalidades, lugares de interés, domicilio, entre otros.)</p> | <p>Tiene control limitado de estructuras gramaticales básicas tales como presente, artículos, cuantificadores, posesivos, etc.</p> |
| A1.1 | <p>Utiliza un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a sus datos personales en textos breves e informativos (formularios y carteles).</p> | <p>Utiliza principalmente oraciones simples y aisladas.</p> | <p>Tiene un repertorio básico de palabras que le permite dar información personal sobre sí mismo (nacionalidad, edad, profesión, idiomas y motivos, entre otros).</p> | <p>Utiliza de forma limitada unas pocas estructuras gramaticales sencillas tales como el infinitivo, algunos verbos en presente (ser, estar y haber) y los artículos. Es normal que la brevedad del texto requiera la colaboración del</p> |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | | | | lector para entender el mensaje. |
| A0 | No posee un repertorio básico de palabras o frases. | No produce oraciones simples ni aisladas. | Tiene un repertorio limitado de palabras como: «sí», «no», y «gracias». | No tiene dominio de estructuras gramaticales sencillas. |

ANEXO 8 – Propuesta de prueba de expresión escrita para nivel A1

Prueba de expresión escrita - nivel A1

Formulario de inscripción a los cursos de español del Centro Javeriano de Lenguas

Instrucción: Por favor complete este formulario con letra clara. Escriba entre 30 y 40 palabras.

¿Cuál es su nombre?

¿Cuál es su apellido?

¿Cuál es su fecha de nacimiento?

¿Qué nacionalidad tiene usted?

¿Cuál es su profesión?

¿Cuál es su dirección?

¿Cuál es su número telefónico?

¿Cuál es su correo electrónico?

¿Qué idiomas habla?

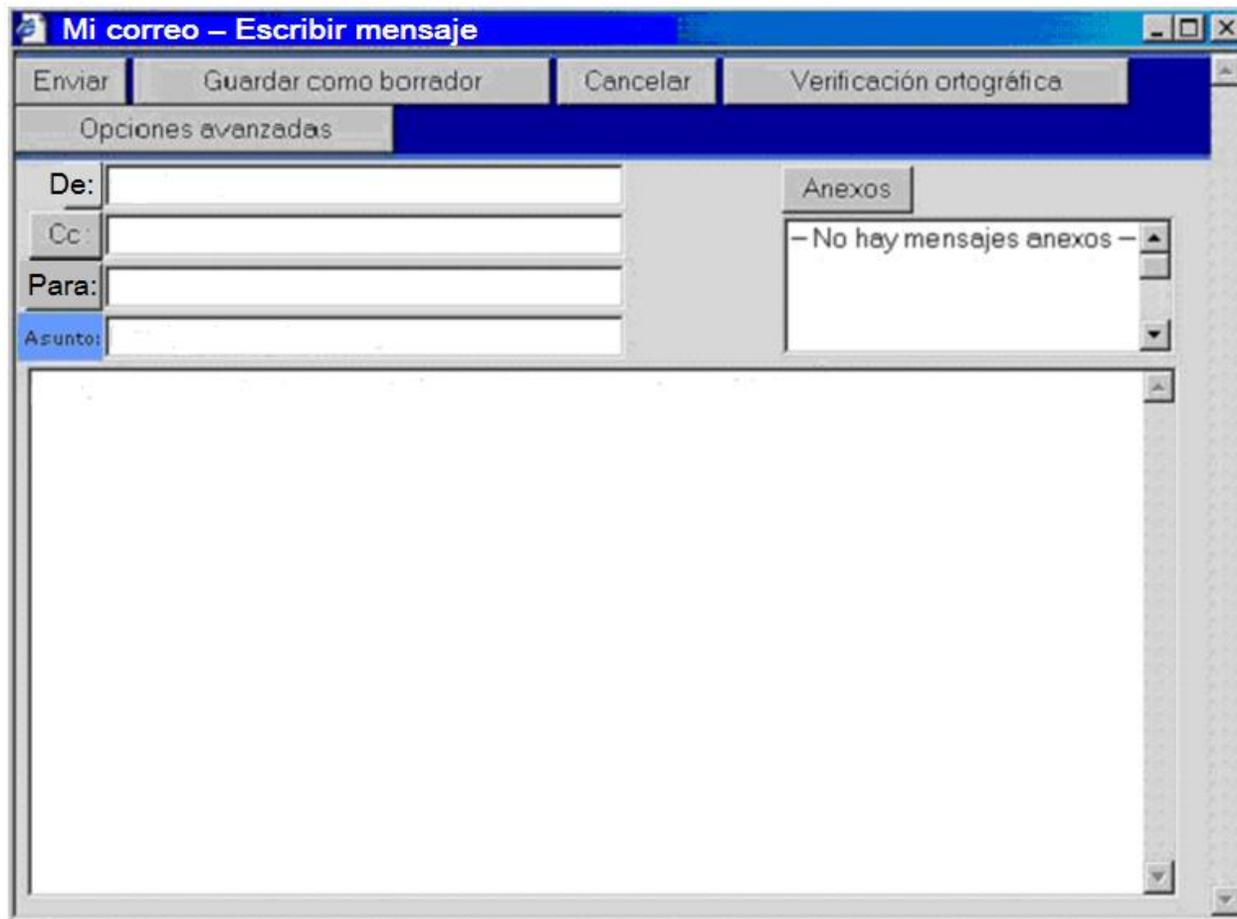
Para completar el formulario de inscripción a los cursos del Centro Javeriano de Lenguas, por favor escriba:

- Los motivos por los que quiere estudiar español en Bogotá
- Si ha tomado cursos de español antes
- Las actividades que le gusta hacer en su tiempo libre
- Las cosas que le gustan o le disgustan de Bogotá (por ejemplo la arquitectura,

ANEXO 9 - Propuesta de prueba de expresión escrita para nivel A2

Prueba de expresión escrita—nivel A2

Usted viajó a una ciudad latinoamericana para tomar un curso de español. Ahora quiere enviarle un correo electrónico a un amigo o familiar, en el correo usted describe la ciudad o el sitio donde vive, su rutina diaria en este nuevo lugar, y una pequeña descripción de las personas allí. No olvide escribir sus datos personales y los de la persona a la que envía el correo electrónico. Escriba entre 80 y 100 palabras.



The image shows a screenshot of an email composition window titled "Mi correo - Escribir mensaje". The window has a blue title bar and a menu bar with the following options: "Enviar", "Guardar como borrador", "Cancelar", and "Verificación ortográfica". Below the menu bar is a tab labeled "Opciones avanzadas". The main area of the window is divided into two sections. On the left, there are four text input fields for the email header: "De:", "Cc:", "Para:", and "Asunto:". On the right, there is a section labeled "Anexos" with a dropdown menu that currently displays "- No hay mensajes anexos -". Below these sections is a large, empty text area for composing the message body. The window has standard Windows-style window controls (minimize, maximize, close) in the top right corner.

ANEXO 10 – Herramienta para validar las especificaciones del examen de expresión escrita – niveles iniciales A1 y A2

Validación de las especificaciones del examen de expresión escrita para el Centro Javeriano de Lenguas - niveles iniciales

A continuación se presenta una herramienta con la que usted, en calidad de experto en ELE, podrá ayudarnos a validar las especificaciones del examen de expresión escrita para los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. Por favor lea cuidadosa y atentamente los siguientes enunciados y determine su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---------------|-------------------------|------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Parcialmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

Agradecemos de antemano su preciado tiempo y su sincera colaboración.

1. Propósito de las especificaciones

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Las especificaciones propuestas orientan de manera clara y específica al docente. | | | | | |
| Una prueba basada en estas especificaciones sesga negativamente la actuación del estudiante. | | | | | |
| Una prueba basada en estas especificaciones responde a los requisitos para clasificar a los estudiantes en los niveles iniciales (A0, A1.1, A1.2, A2.1 y A2.2). | | | | | |
| Las especificaciones podrían ser interpretadas erróneamente por el docente dado que no son claras ni precisas. | | | | | |
| Estas especificaciones no responden a las necesidades educativas de los estudiantes de los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

2. Descripción del candidato

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| La descripción del candidato coincide con las características de los estudiantes extranjeros que llegan al Centro Javeriano de Lenguas. | | | | | |
| La descripción del candidato aporta al docente información para desarrollar los contenidos de la prueba. | | | | | |
| La descripción del candidato no se ajusta a las características de los estudiantes extranjeros que llegan al Centro Javeriano de Lenguas. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

3. Niveles de la prueba

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| El constructo objeto por evaluar de cada nivel es apropiado en la medida que contempla lo propuesto por el Centro Javeriano de Lenguas, el MCER y el PCIC. | | | | | |
| Las especificaciones no abordan el mínimo de los contenidos que debe manejar un estudiante de niveles iniciales. | | | | | |
| Hay diferencias claras entre el grado de complejidad de un nivel y otro. | | | | | |
| Las especificaciones de cada constructo no permiten al profesor tener claro el objeto que se va a evaluar en cada nivel. | | | | | |
| En los niveles de la prueba se podrían tratar temas de menor complejidad con el objetivo de que los estudiantes respondan con mayor eficiencia. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

4. Número de secciones de la prueba

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| El número de secciones de la prueba es adecuado para clasificar a los estudiantes en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y B1.1). | | | | | |
| El número de secciones de la prueba debería reducirse a uno solo ya que a través de una producción escrita sencilla se puede saber exactamente en cuál de los cuatro niveles está el candidato. | | | | | |
| El número de secciones de la prueba debería ser cuatro; una para cada nivel (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2), con el propósito de no excluir a ninguno de ellos. | | | | | |
| El número de secciones de la prueba no es el adecuado para clasificar a los estudiantes en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y B1.1). | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

5. Contenidos tratados por sección

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Los contenidos comunicativos y lingüísticos de cada sección representan los establecidos por el Centro Javeriano de Lenguas, el PCIC y el MCER para los niveles iniciales. | | | | | |
| Los contenidos propuestos permiten la observación de la competencia intercultural. | | | | | |
| Las temáticas tratadas por sección están acordes con la descripción de cada nivel. | | | | | |
| Los contenidos comunicativos y lingüísticos de cada sección no representan los contenidos por trabajar en niveles iniciales propuestos | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| por el Centro Javeriano de Lenguas, el PCIC y el MCER. | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Sugerencias y/o observaciones:

6. Complejidad de la tarea por sección

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Las tareas propuestas permiten abordar contenidos temáticos y lingüísticos correspondientes a los niveles iniciales. | | | | | |
| La complejidad de las tareas no es adecuada para un estudiante de español de nivel inicial. | | | | | |
| No hay una gradación adecuada en las tareas que pretenden evaluar los niveles iniciales. | | | | | |
| El nivel de complejidad de las tareas va de acuerdo con el nivel de complejidad del nivel que se va a evaluar. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

7. Número de tareas por sección

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| El número de tareas por sección es conveniente para evaluar la actuación del estudiante y, de esta forma, ubicarlo en uno de los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. | | | | | |
| El número de tareas es exagerado teniendo en cuenta las demás pruebas del examen de clasificación del Centro Javeriano de Lenguas que el estudiante debe desarrollar (comprensión escrita y oral y expresión | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| escrita y oral) | | | | | |
| El número de tareas por sección no es suficiente para evaluar la actuación del estudiante y, en este sentido, no se podrá ubicarlo en uno de los niveles iniciales. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

8. Duración de tarea por sección

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| El tiempo que se proporciona es suficiente para que el estudiante pueda completar la tarea. | | | | | |
| El tiempo de respuesta debería reducirse teniendo en cuenta las demás tareas del examen. | | | | | |
| El tiempo de respuesta es insuficiente y por consiguiente puede condicionar al estudiante a responder precipitadamente. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

9. Longitud de texto por sección

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| El número de palabras que el estudiante debe producir no es suficiente para evaluar su dominio de la lengua. | | | | | |
| El número de palabras que se demanda es demasiado alto teniendo en cuenta lo que puede producir el estudiante de niveles iniciales. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

10. Escala de evaluación

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| La escala propuesta no permite valorar la actuación lingüística del estudiante en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. | | | | | |
| Los criterios seleccionados no son suficientes y, por consiguiente, se deberían contemplar otros o más. | | | | | |
| La herramienta de evaluación diseñada ofrece la posibilidad de ubicar al estudiante en los niveles iniciales del Centro Javeriano de Lenguas. | | | | | |
| Los criterios seleccionados (adecuación, organización, vocabulario, gramática) permiten evaluar la habilidad lingüística del estudiante. | | | | | |
| Los descriptores de cada criterio según el nivel no están acordes con las escalas del MCER, los contenidos del PCIC y los contenidos del Centro Javeriano de Lenguas. | | | | | |

Sugerencias y/o observaciones:

ANEXO 11 – Análisis cuantitativo de los resultados

| Alternativas | Valor numérico |
|--------------|--------------------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo |
| 2 | En desacuerdo |
| 3 | Parcialmente de acuerdo |
| 4 | De acuerdo |
| 5 | Totalmente de acuerdo |

| 1. Propósito de las especificaciones | | | | |
|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 4 | - | 3 | 5 |
| Ítem 2 | 1 | 2 | 2 | 4 |
| Ítem 3 | 4 | - | 4 | 5 |
| Ítem 4 | 2 | - | 3 | 2 |
| Ítem 5 | 1 | - | 2 | 1 |

| 2. Descripción del candidato | | | | |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 3 | - | 4 | 4 |
| Ítem 2 | 5 | - | 4 | 4 |
| Ítem 3 | 3 | - | 2 | 2 |

| 3. Niveles de la prueba | | | | |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 4 | - | 4 | 5 |
| Ítem 2 | 1 | - | 1 | 1 |
| Ítem 3 | 4 | - | 3 | 4 |
| Ítem 4 | 2 | - | 2 | 2 |
| Ítem 5 | 1 | - | 1 | 4 |

| 4. Número de secciones de la prueba | | | | |
|-------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 1 | - | 2 | 5 |
| Ítem 2 | 1 | - | - | 1 |
| Ítem 3 | 5 | - | 2 | 1 |
| Ítem 4 | 5 | - | - | 1 |

| 5. Contenidos tratados por sección | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 5 | - | 3 | 5 |
| Ítem 2 | 1 | - | 2 | 4 |
| Ítem 3 | 1 | - | 3 | 4 |
| Ítem 4 | 2 | - | 3 | 2 |

| 6. Complejidad de la tarea por sección | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 5 | - | 4 | 5 |
| Ítem 2 | 1 | - | 2 | 2 |
| Ítem 3 | 2 | - | 2 | 2 |
| Ítem 4 | 5 | - | 5 | 4 |

| 7. Número de tareas por sección | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 4 | - | 3 | 5 |
| Ítem 2 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| Ítem 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |

| 8. Duración de la tarea por sección | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 5 | - | 4 | 5 |
| Ítem 2 | 4 | - | 2 | 1 |
| Ítem 3 | 1 | - | 1 | 1 |

| 9. Longitud del texto por sección | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 2 | - | 2 | 1 |
| Ítem 2 | 1 | - | 2 | 1 |

| 10. Escala de evaluación | | | | |
|---------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Participante A | Participante B | Participante C | Participante D |
| Ítem 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| Ítem 2 | 1 | - | 4 | 2 |
| Ítem 3 | 5 | - | 3 | 2 |
| Ítem 4 | 5 | - | 4 | 5 |
| Ítem 5 | 3 | - | 2 | 1 |