EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA: CREACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE PRUEBA

JUAN EGUILUZ PACHECO
International Studies Abroad (I.S.A.) / Cursos Internacionales Universidad de Salamanca

Esta ponencia pretende considerar el desarrollo de la evaluación de la competencia en Español como Lengua Extranjera. Más que un análisis teórico, lo que se busca es aportar modelos y experiencias que ayuden, de una manera práctica, a afrontar los retos que supone la evaluación de la competencia. Abordar las diferentes circunstancias, parámetros y criterios, desde una perspectiva práctica, con abundantes ejemplos que ilustren las necesidades y permitan mejorar las propuestas .Mostrar una experiencia de evaluación, estrechamente vinculada al desarrollo de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.).

1. Introducción

En todas mis intervenciones recurro a un lugar común para mi presentación. En una ocasión tan señalada, no puedo prescindir de este recurso: *Me llamo Juan, soy profesor de E.L.E. y… me gusta.*

Hechas las presentaciones y antes de centrarme en el objeto de mi ponencia, quiero transmitir un doble agradecimiento a A.S.E.L.E. En primer lugar, por su amable invitación y por el honor otorgado. En segundo lugar, mi profunda gratitud por haber dedicado todo un congreso, de tanta profesionalidad y de tanto prestigio, a la evaluación.

Es el momento justo. En la actualidad, se empiezan a ver los frutos de un largo proceso en el que todos los presentes nos hallamos inmersos.

Es importante y significativa la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (M.C.E.R.). Supone un hito en los trabajos del Consejo de Europa, es un modelo y una necesidad que atañe a todos los profesores de lenguas extranjeras.

En nuestro ámbito propio, otro logro muy importante es la aparición del esperado y necesitado *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes* que aporta una herramienta de indudable vigencia y operatividad para el Español como Lengua Extranjera.

En este contexto se evidencia la importancia de la evaluación. Una importancia antes intuida que, actualmente, ha adquirido pleno desarrollo y vigencia como muestra el foro que nos reúne. Sin duda, la recuperación de la evaluación en el desarrollo curricular y su papel primordial como eje articulador del mismo, nos ha permitido descubrir y poner de manifiesto las múltiples caras y posibilidades de la evaluación. Para muestra, baste observar el programa de este decimoctavo congreso.

No obstante, es difícil olvidar fantasmas y experiencias. Todavía tengo que explicar y justificar en mis intervenciones el porqué de la evaluación y la atención que se merece. La razón es el recelo, la desconfianza, el miedo a un concepto de evaluación relacionado con examen, con sanción: una histórica visión estrecha del concepto.

Resta para finalizar esta introducción, comentar las circunstancias que acompañan a esta ponencia. Al orgullo inicial de la invitación, en el momento de la aceptación se produjeron los consiguientes nervios y quebraderos de cabeza sobre cómo afrontarla. Una sesión plenaria de 75 minutos: cómo plantearla y cómo contar todo lo que quería contar. Además, una presencia mayoritaria de público, me obligaba a buscar unas pautas de actuación que permitieran llegar a todos y prescindir de determinados modelos técnicos o audiovisuales que, dado el aforo, no me iban a permitir el logro de los objetivos pretendidos.

La consecuencia fue optar por una exposición, charla entre colegas, muy descriptiva y ejemplificada. Para ello, organicé mi exposición en torno a la verificación del grado de dominio. La acreditación, a través de la evaluación, de la competencia en una determinada lengua, en este caso, la capacitación de un individuo en el conocimiento y en el uso del español.

Mi objetivo es mostrar las dificultadas que presenta la elaboración y construcción de este tipo de pruebas. Evidenciar los problemas relacionados con la creación, establecer criterios operativos y mostrar las líneas de actuación, las pautas de elaboración que subyacen en la evaluación.

Para lograr esto, se organizó la exposición en torno a tres cuestiones:

1. ¿Cómo evaluar la competencia?

Centro Virtual Cervantes

2. ¿Qué recursos, modelos y técnicas ofrece la evaluación?
3. ¿Cómo desarrollar y elaborar estos recursos y modelos?

Establecido el planteamiento y determinado el objetivo, invité a los participantes a compartir, de una manera relajada y amena, mi experiencia en la evaluación de la competencia de ELE a través de los Diplomas de la Universidad de Salamanca (D.E.U.S. y C.E.U.S.) y la reforma de los Diplomas de Español Lengua Extranjera (D.E.L.E.) de 1991.

Recurrí a un ejemplo televisivo, a una serie estadounidense titulada *Las chicas de oro*, e invité a los participantes a retroceder en el tiempo, hasta mediados de los años 80 del siglo pasado.

2. La evaluación de la competencia en E.L.E.

Hacia 1985 el panorama europeo de la enseñanza de lenguas extranjeras presenta unas características especiales. El motor principal es la construcción del espacio común europeo. En este concepto socio-económico son un factor de indudable importancia, para la comunicación y el intercambio, las diferentes lenguas europeas. El Consejo de Europa ya había empezado a investigar y a elaborar documentos en un intento de establecer un denominador común para las diferentes lenguas.

Se inicia, ya en estos momentos, la construcción de un marco común europeo de referencia sobre el que hacer coincidir la diversidad idiomática europea.

Estas necesidades geopolíticas provocan estudios y trabajos que buscan dotar a esta variedad lingüística de un sistema común de unidades de crédito que permita la equiparación y la homologación de las diversas lenguas europeas.

Las consecuencias de todo esto tienen una importante repercusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, representantes e instrumentos de comunicación de una variada pluralidad nacional. Se generan una serie de necesidades que deben ser analizadas y estudiadas.

Entre otras, destacamos por su interés para este trabajo:

1. La necesidad de comunidad, de globalización europea al amparo de la cual se tratan de ahormar e intercambiar las plurales referencias idiomáticas. Esto determina el desarrollo de proyectos lingüísticos que tratan de establecer los grados de confluencia y los parámetros de referencia comunes para las diversas lenguas.
2. La necesidad de establecer modelos de acreditación. El propio objetivo genera el desarrollo e interés en la verificación de esos niveles o estadios comunes en el aprendizaje de lenguas.
3. La necesidad de modelos de evaluación. Es preciso elaborar instrumentos de medición y de observación que, debida y comúnmente desarrollados, permitan el logro y la verificación homogénea de las diferentes lenguas.

Es justamente en este período cuando comienza mi romance con la evaluación.

Mis primeras experiencias de evaluación se originan en las propuestas que, desde Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, se hacen en esta línea de investigación para la creación de modelos de evaluación que permitan la acreditación de un determinado grado de dominio de la lengua española.

Es una época febril: de estudio, de trabajo, de creación, de invención, de imaginación, de mucha investigación y aprendizaje. Los resultados son el Diploma de Español de la Universidad de Salamanca (D.E.U.S., nivel superior o competencia amplia de Wilkins, 1988) y el Certificado de Español de la Universidad de Salamanca (C.E.U.S., nivel intermedio, final de la competencia limitada y principio de la competencia media de la escala de Wilkins, 1990). Omitamos las alusiones a la divinidad mitológica que algunos piensan y sobre la que ya muchos han ironizado.

Unos años antes también las Universidades Populares alemanas habían desarrollado, dentro de la International Certificate Conference (I.C.C.), su Certificado de Español.

Conscientes de las necesidades europeas y siguiendo las directrices del Consejo de Europa, percibieron la ausencia de modelos autóctonos para el español y asumieron decididamente el reto. Fueron los padres de los dos primeros niveles de acreditación: Elemental y Certificado.

El Real Decreto 826/1988 aparecido en el Boletín Oficial del Estado de julio de 1988 crea, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia Español, los diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera (niveles básico y superior). Es el nacimiento de los D.E.L.E. Este reconocimiento oficial supone un auténtico espaldarazo, que contribuye, en gran medida, al desarrollo del español como lengua extranjera en una línea idéntica a la de las otras lenguas europeas.

Situados en el contexto de la evaluación de la competencia en Español lengua extranjera, respetando mi intención de claridad expositiva, permítanme recurrir a una alumna de E.L.E. Se llama Astrid. Les invito a que lean la trascripción de su ejercicio de expresión escrita. Se trata de una carta que dirige a su amiga Elena. Astrid va a visitarla y se le ha pedido que escriba una carta. En ésta debe comunicar sus

Centro Virtual Cervantes

intenciones, informar de la fecha de su viaje, solicitar información sobre alojamientos, planear actividades para cuando estén juntas y pedir respuesta. Sobre este supuesto, Astrid elabora su carta:

Bonn, el 28 de mayo de 1993

¡Querida Elena!

Lo siento que no he escrito desde hace algunas semanas. Espero que estás bien. ¿Te has descansado bien durante tus vacaciones en Alemania?

Ya te llevas dos años en España y no he tenido nunca suficiente tiempo para te visitar en Madrid. Pero ahora quiero pasar mis vacaciones en España. Entonces podría me quedar algunos días contigo.

He pensado en te visitar desde el 20 hasta el 25 de julio. ¿Puedes me comunicar si esta fecha está conveniente para ti? ¿Si no puedes proponer otra fecha? No estoy segura si tu habitación sea demasiado grande para que pueda quedar contigo. ¿Quizá sepas un hotel que es cómodo y barato?

Dado que no he estado antes en Madrid hay mucho a visitar para mí. Me gusta mucho dar un paseo por una ciudad desconocida. Además quería visitar algunas museo p.e. el famoso "Prado". Pero creo que tienes también algunos presupuestos que hacer en Madrid. Me alegría mucho de que podíamos nos ver después de dos años.

Espero que me escribes pronto.

Besos.

Astrid

2.1. Cuestiones de evaluación

En esta ocasión he recogido a Astrid. Pero podía haber recurrido a Yumiko, a Paul, a Marcos, a Monika, a Doris…a tantos otros que me han acompañado durante años. Las aportaciones de estos estudiantes de E.L.E. han contribuido y me han ayudado a lo largo del tiempo en muchas de mis charlas y ponencias sobre la evaluación. Eran los ejemplos prácticos que me ayudaban a introducir el tema y a implicar eficazmente a los participantes.

En estas ocasiones era también cuando se producían los recelos y suspicacias señalados al principio. Los participantes no esperaban nada bueno de mi propuesta de evaluar la expresión escrita de Astrid. Sospechaban una segunda intención por mi parte que, a lo mejor, resultaba perjudicial para ellos porque en el fondo no estaban nada seguros de que se estuviera evaluando (=examinando) a Astrid, quizá el verdadero conejillo de indias fueran ellos mismos.

Les aseguro que son las ocasiones en las que más a fondo he tenido que desarrollar mis dotes de persuasión.

El propósito de la actividad era reflexionar sobre la evaluación y la mejor manera de hacerlo era evaluar la competencia de Astrid en la expresión escrita. De este modo práctico, invitaba a la reflexión, a una auto evaluación de los participantes sobre sus concepciones de la evaluación.

Para ello, les pedía una puntuación, una reflexión sobre los aspectos empleados en esa valoración y una consideración sobre el nivel de la estudiante, que permitiera acreditar su competencia en E.L.E. Este último es un concepto recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero, al mismo tiempo, muy confuso y con acepciones muy dispares según las concepciones metodológicas. Éstas, sobre todo las que se corresponden con el paradigma lingüístico, determinan diferentes modos de organizar los contenidos y, en consecuencia, establecen diferentes niveles o etapas de aprendizaje.

Precisamente el MCER ha consagrado en la actualidad, mediante los 6 niveles de referencia, algo que, en los primeros noventa, se intuía desde la evaluación: la necesidad de prescindir de los inventarios o contenidos lingüísticos y describir los comportamientos requeridos a la hora de hablar, escuchar, leer y escribir para determinar las diferentes etapas o niveles (en términos de evaluación, el parámetro de referencia).

En palabras de Wilkins, responsable del modelo teórico vigente de descripción de nivel en torno a las capacidades de uso de la lengua, es la distinción entre unidades sintéticas y unidades analíticas, más modernamente el paso de los currículos proposicionales a los currículos procesuales, del producto al proceso, del paradigma lingüístico al didáctico.

Los resultados de la actividad propuesta con Astrid conducían indefectiblemente a una enriquecedora reflexión sobre la evaluación.

1. Disparidad numérica. El mismo texto escrito llevaba a valoraciones diferentes por parte de los participantes. Evidentemente esto era un problema de evaluación. Lo que nos obligaba a considerar las propuestas que desde el ámbito de la evaluación se nos ofrecen para resolverlo. Había que indagar en las técnicas de evaluación.
2. Aspectos considerados. Los participantes, personas con experiencia en la enseñanza de lenguas, mostraban también una variedad de perspectivas y de criterios a la hora de considerar el texto escrito. Unos trataban de simplificar al máximo los criterios de análisis del texto escrito; Otros establecían un extenso catálogo. Para muchos, lo único importante era la comunicación y otros reivindicaban las

Centro Virtual Cervantes

carencias gramaticales. Desde la perspectiva de la evaluación, necesitábamos establecer las adecuadas categorías de análisis y que éstas fueran operativas para evitar la sobrecarga cognitiva del evaluador.

3. El nivel. A pesar de ser un concepto muy común y familiar, existían casi tantos conceptos de nivel como participantes, centros de procedencia o modos de enseñar. Se evidenciaba como necesario otro de los requisitos de la evaluación: establecer un parámetro de referencia.

La verificación del grado de dominio o evaluación de la competencia de lenguas extranjeras exige la configuración de un modelo que debe solventar estas cuestiones y ajustarse con rigor a los requisitos de la evaluación.

Los avances de la psicometría han aportado modelos que avalan el carácter científico de la evaluación en cuanto a condiciones de fiabilidad (de la prueba y de la corrección); de validez (aparente, empírica y de contenido); de viabilidad y de autenticidad.

Las pruebas objetivas se ajustan a estas características y evitan las interferencias entre el parámetro descriptivo, el más empleado en las pruebas de rendimiento relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, y el parámetro normativo que se ajusta a los requisitos de rigor científico pretendidos por la psicometría y que es el empleado en la evaluación de la competencia.

Por esta razón, los modelos existentes para verificar la competencia en las diferentes lenguas europeas recurren a este parámetro y a un modelo de prueba global, demostración de lo que el candidato es capaz de hacer en el uso de destrezas orales y escritas así como en el conocimiento, manifestado en el uso, del sistema lingüístico correspondiente.

Este modelo emplea pruebas objetivas (determinación previa de la respuesta correcta para una evaluación transparente y sin interferencias) y pruebas de puntuación objetiva (unidad de criterios de evaluación por parte de diferentes evaluadores cuando no se puede predeterminar la respuesta) como técnicas de evaluación. La segunda modalidad permitiría resolver el problema de la valoración de Astrid.

Sobre estos planteamientos teóricos, se procede para la creación de un modelo de prueba que debe responder principalmente a tres requisitos:

a) Determinación del parámetro de referencia. Los D.E.L.E. se plantean el problema del nivel. Sobre el modelo teórico de Wilkins, desarrollan una descripción en términos de comportamientos lingüísticos en los diferentes canales de expresión, tanto orales como escritos. Primeros ámbitos de descripción que, con los posteriores trabajos de A.L.T.E., culminan en los parámetros vigentes del M.C.E.R.

b) La configuración de un formato y la creación de un alto número de ítems, cuestiones de evaluación que, de acuerdo con los requisitos de validación, determinen las actividades y modelos para la extracción de la información pretendida.

c) Finalmente, la predeterminación de los criterios de puntuación. La valoración de los ítems, abiertos y cerrados. Los criterios establecidos, formas de actuación y aspectos inherentes como la formación de evaluadores.

Soy consciente de la profundidad teórica de lo expuesto tan esquemáticamente. Pero es en este punto, al que he tratado de llegar con tanta celeridad, el eje principal e ilustrador de lo pretendido: la formación de evaluadores y las dificultades que acompañan a los creadores de este tipo de pruebas para la evaluación de la competencia.

Establecidos los supuestos teóricos y las pautas para la elaboración de un modelo de prueba, asistimos a un proceso interno que consta de diferentes etapas que pueden ser sucesivas e, incluso, simultáneas. Por un lado, la información sobre las características y peculiaridades de la prueba global misma. Posteriormente, o al mismo tiempo, las necesidades de creación que la prueba exige. Seguidamente, la formación de creadores. También la exposición de criterios y modelos de actuación. Y realizado todo esto, la comprobación de resultados mediante la experimentación. Ésta a su vez exigirá modelos, criterios, análisis de resultados y verificación de los mismos, comparaciones, estudios y cuantificaciones que afectan a todos los apartados del proceso.

Voy a recoger ahora algunos ejemplos relacionados con los apartados de *Comprensión de Lectura* y *Gramática y Vocabulario* del *Diploma de Español como Lengua Extranjera (Nivel Intermedio).* En la bibliografía final, aparecen recogidos artículos de referencia en los que se pueden ampliar los ejemplos y encontrar una explicación más detallada de los mismos y de las diferentes partes de las que consta una prueba global.

2.2. La formación de creadores

Establecido el modelo de prueba, las características del formato y las actividades exigidas al candidato para proceder a su evaluación, empieza la labor de los creadores de pruebas.

En primer lugar, las propuestas deben ajustarse al parámetro de referencia. Los textos o muestras empleados deben responder a una determinada tipología. Los ítems y su formulación deben ajustarse también según diferentes necesidades y criterios.

Centro Virtual Cervantes

A partir de ahora, recurramos a los ejemplos de los aspectos que debemos superar en la elaboración de una prueba de *Comprensión de lectura*.

Las primeras cuestiones son: ¿responde al nivel?, ¿se ajusta al tipo de texto requerido?

El siguiente fragmento del texto *Un lugar en el límite* tiene un grado de abstracción y una complejidad de construcción que rebasa el nivel de exigencia. En muchas partes tiene problemas de inteligibilidad, incluso para hablantes nativos:

(1) "*Sin duda el viaje es el mito más deseado de mi juventud, y creo que de la juventud en general, si pienso que el deseo de libertad y conocer es su mayor peculiaridad, aparte de las biológicas. Al menos así lo fue la mía. El espíritu viajero llega a comprobar con el tiempo un extraño proceso que como a Odiseo le lleva a su propio hogar."*

Tampoco el fragmento recogido del texto, *Los arqueros de la gruta*, cumple con las cuestiones previas. La dificultad lingüística del texto está por encima del parámetro de referencia. Además, no es un texto informativo, sino la interpretación personal que una determinada noticia produce en el autor:

(2) *"lucía un extraño y premonitorio día, radiante de sol dentro de un invierno crudo. Dos arqueólogos cántabros se asomaron a una cueva desconocida y encontraron un enigma perdido en el arte rupestre…"*

La complejidad del texto muchas veces se origina en el excesivo localismo del texto o en los contenidos de los textos elegidos (*Depresión en las aulas*, *Lesiones por caídas*). Veamos un ejemplo de lo que debemos evitar en el texto *Las cigüeñas*:

(3) *"una de ellas no pudo anidar donde pretendía, en la chimenea de la fábrica Gosálvez, luego se fue al edificio conocido como La Torre, junto al Puente Nuevo y, seguramente, criaría al final en otra parte (…) llegaron las primeras cigüeñas a Béjar, para asentarse en sus habituales torres: San Gil y El Salvador. Otra pareja estuvo unos días en la iglesia parroquial de San Juan Bautista y optó por irse a la chimenea de la fábrica de tintes."*

En la elaboración de los ítems se debe huir de una búsqueda de la dificultad en las propias cuestiones: bien alterando el orden lógico del texto, bien usando recursos lingüísticos complejos y alejados del parámetro referencial considerado:

(4) *Martín Zubero es un niño grande porque todavía no tiene 22 años.*
a) Verdadero *b)Falso*

La dificultad tampoco se basa en añadir detalles erróneos o que pretenden confundir al candidato:

(5) *Hace 30 años no era normal el uso de lentillas aunque se perdían con facilidad.*
a) Verdadero *b) Falso*
(6) *La eficacia de estas píldoras la han demostrado en numerosos exámenes los médicos y, sobre todo, en el adelgazamiento de cuentas bancarias.*
a) Verdadero *b) Falso*

Si el ítem es de opción múltiple, es necesaria una formulación previa de modo que las opciones se presenten como continuaciones posibles de esa formulación inicial. Hay que evitar las preguntas directas y las formulaciones breves que obligan a recurrir a opciones excesivamente extensas e inapropiadas como las que presenta el ejemplo:

(7) *El autor del artículo:*
a) quiere comparar la mala calidad tanto del cine como de la literatura actual, sacando en conclusión que no va a ver ninguna película más.
b) se pone en lugar del crítico que debe ver todas o casi todas las películas que ponen en la cartelera.
c) cree que un mal libro es el que no se puede leer más allá de las cien primeras páginas.

Las respuestas de los ítems deben ser obtenidas desde la lectura e interpretación del texto. Hay que evitar que se pueda llegar a determinar las opciones o respuestas correctas por otros medios (otros conocimientos o la simple intuición). Una de las condiciones básicas es respetar la validez aparente. Este requisito se incumple en los ejemplos que presentamos a continuación:

(8) *El mundo de las artes plásticas ha reflejado la importancia de la transición cultural de los años sesenta y setenta.*

a) Verdadero *b) Falso*

(9) *El personaje de Don Juan:*

a) se enamoró de doña Inés escribiéndole una famosa carta.
b) utiliza el lenguaje para enamorar a las mujeres.
c) ofrece una interpretación unánime en la mayoría de los artistas.

(10) *La música de Mozart:*

a) está copiada de la de Vivaldi, Haendel y Haydn.
b) es una fuente propia que recibe la información musical de otros músicos.
c) es sólo un complemento de la música de Vivaldi, Haendel y Haydn.

(11) *En la isla del Hierro han sido cortadas las comunicaciones por mar debido a la escasa población de la isla en temporada baja.*

a) Verdadero *b) Falso*

También es importante que los ítems no presenten ambigüedad en su formulación y que de las opciones sólo una sea la correcta. En el ejemplo presentado, según el texto y el conocimiento de la trayectoria de Xavier Cugat, cualquiera de las opciones podría ser válida:

(12) *Las orquestas de Xavier Cugat:*

a) tardaron mucho en hacerse famosas.
b) se encargaron de descubrir nuevos talentos musicales.
c) se hicieron famosas en Cuba.

En el *Diploma de Español (nivel intermedio)*, la evaluación de la parte de *Gramática y vocabulario* se organiza sobre un *texto incompleto* y unos *microdiálogos*. En el primer caso, se presentan tres opciones como posibles soluciones al elemento omitido. En el segundo caso, se presentan unos breves intercambios lingüísticos, reflejo de la realidad de la comunicación, y, según los casos, se ofrecen 2, 3 y 4 opciones para la respuesta.

Respecto al *texto incompleto*, son asumibles algunas de las recomendaciones ya hechas. Prescindir de textos de tema abstracto o con excesivas connotaciones. Es recomendable elegir textos de tipo informativo o narrativo. Tratar de que los textos tengan un desarrollo lineal y una estructura cerrada y coherente. No es aconsejable tampoco recurrir a textos que presenten estructuras paralelísticas que pueden facilitar o ayudar a resolver las cuestiones mediante la observación y no mediante la reflexión lingüística.

Es fundamental la corrección gramatical del texto y el respeto de las características propias del texto escrito.

Hay que procurar que haya la adecuada separación entre los ítems eliminados de modo que no se dificulte la comprensión del texto. Los elementos ocultados deben tener el suficiente apoyo contextual para facilitar la elección de la respuesta. Los elementos eliminados y las opciones correspondientes deben representar la mayor variedad posible de categorías gramaticales.

Respecto a los ítems, tomando como referencia el apartado correspondiente a los *microdiálogos*, se deben plantear como la interacción entre dos interlocutores y no como una frase aislada que es lo que ocurre en los siguientes ejemplos:

(13) *Siempre te quejas de que_____ _duele el estómago. Eso te ocurre por comer demasiado.*

a) te *b) a ti*
c) tú *d) os*

(14) *Esas chicas son muy ricas. Pues no _____ parecen.*

a) te *b) a ti*
c) tú *d) os*

Hay que ser cuidadoso respecto a los temas planteados y evitar visiones negativas o rechazables que puedan resultar incómodas o hirientes:

(15) - *¿Sabes quién es aquella chica que se pasea medio desnuda?*
- *No sé. Creo que la han traído _____animar la fiesta.*

a) para que *b) como*
c) para *d) a fin de que*

(16) -*¿Sabes? Carmen_____desconocida. ¡Ha adelgazado casi 30 quilos.*
- *¿_____segura? La vi el mes pasado y yo la encontré tan gorda como siempre.*

a) está-estás *b) está-eres*
c) es-eres *d) es-estás*

Los ítems deben atender a un único aspecto gramatical o léxico para la medición. En el ejemplo 4, además del tema, hay una mala formulación: un intercambio que debiera ser de doble opción (la oposición *Ser* / *Estar*), se transforma en un ejercicio de 4 opciones en un intento de dificultar el ítem. Además de la oposición señalada, también se juega con la morfología verbal, con lo que se incumple la premisa de un único objetivo de medición. Esto mismo ocurre en el siguiente ejemplo (significado y forma verbal):

(17) –*Tú amigo está tardando un poco.*
- *Sí, además me prometió que_____lo más pronto posible..*

a) está *b) regresará*
c) volvería *d) terminar*

Los microdiálogos pretenden mostrar la realidad de la comunicación, en consecuencia, es recomendable evitar intercambios falsos o artificiales.

(18) – *Si quieres podemos jugar a algo..*
- *No cuando_____pequeña me gustaba, pero ahora ya no.*

a) fui *b) he sido*
c) había sido *d) era*

(19) -*¿Te han gustado las flores____te he regalado? Me ha costado mucho encontrarlas.*
- *Sí, son muy bonitas, aunque sean de plástico.*

a) quienes *b) cuales*
c) que *d) cuantas*

Hay que tener presente el parámetro de referencia. Se debe prescindir de ítems inapropiados para el nivel por su excesiva especialización, tanto de conocimientos como de la lengua:

(20) – *Te dije que tenías que pintar la pared. ¿Por qué no lo has hecho?*
- *Porque fui a comprar una _____y no había.*

a) escoba *b) pala*
c) brocha *d) punta*

El siguiente paso en la elaboración de pruebas, tras este intenso trabajo de creación, es la experimentación. Después del esfuerzo y trabajos ya realizados, la experimentación nos va a obligar a retocar, a cambiar, a desestimar y a proponer otras alternativas que se ajusten a la realidad de lo pretendido.

El final del trabajo nos llevará al valiosísimo *Banco de ítems*. La labor de los creadores será alimentar continuamente sus cámaras de seguridad. De este modo, en todo momento los responsables de pruebas y de evaluación podrán seguir afrontando con el mismo rigor, validez y fiabilidad, la evaluación de la competencia en Español Lengua Extranjera.

3. Conclusiones

Todo un congreso de *A.S.E.L.E.* dedicado a la evaluación. Un campo de trabajo e investigación amplísimo. Unas perspectivas de trabajo y de investigación en E.L.E. apasionantes.

La idea original era mostrar el rigor, la seriedad y los requisitos que supone la creación de modelos para la evaluación. Invitar a la participación y a la reflexión. Contribuir a un campo cuyas aportaciones en la enseñanza de ELE van a conducir nuestro futuro profesional más inmediato.

Si esta labor del evaluador os ha atraído a alguno; la misión está cumplida, porque van a ser muy necesarios todos los esfuerzos.

Hola, me llamo Juan, soy profesor de E.L.E. y tengo debilidad por la evaluación. Mi deseo es que sea contagiosa: muchas gracias.

Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

ALDERSON, J. Charles (1998): *Exámenes de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

BACHMAN, L. (1990): *Foundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: OUP.

CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, Madrid: Anaya.

BORDÓN, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco libros – Muralla.

CURSOS INTERNACIONALES, Universidad de Salamanca (1988): *Títulos de Español de la Universidad de Salamanca: Diploma de Español de la Universidad de Salamanca, nivel superior (D.E.U.S.)*, Salamanca: Cursos Internacionales.

CURSOS INTERNACIONALES, Universidad de Salamanca (1989): *Certificado de Español de la Universidad de Salamanca, nivel intermedio (C.E.U.S.)*, Salamanca: Cursos Internacionales.

EGUILUZ, Juan y Ángel EGUILUZ (2004): "La evaluación de la comprensión lectora", *Vademécum para la formación de profesores de español*, Madrid: SGEL.

EGUILUZ, Juan y Ángel EGUILUZ (2004): "La evaluación de la expresión escrita", *Vademécum para la formación de profesores de español*, Madrid: SGEL.

EGUILUZ, Juan (coord.) (1998): *Plan Académico de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca*, Salamanca: Cursos Internacionales.

EGUILUZ, Juan y Ángel EGUILUZ (1998): "La evaluación del componente gramatical", *Carabela*, nº 43, Madrid: SGEL.

EGUILUZ, Juan y Ángel EGUILUZ (1996): "La evaluación de segundas lenguas: actualidad, evolución y concepto", *Frecuencia- L*, nº 2, Madrid: Edinumen.

EGUILUZ, Juan y Clara Mª DE VEGA (1995): "Una propuesta para la evaluación de la producción escrita", *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre.

EGUILUZ, Juan y Clara Mª DE VEGA (1992): "La evaluación: criterios para la evaluación de la expresión escrita y de la expresión oral", *Relatorio del X Taller de lenguas del Consejo de Europa: Aprendizaje y enseñanza del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de adultos*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

EGUILUZ, Juan (2007): "Posibilidades de la evaluación: del cajón de sastre al fondo de armario de la enseñanza de lenguas", *II Congreso de FIAPE en Granada,*: http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaJuanEguiluz.pdf

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2007): "Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER", II Congreso de FIAPE en Granada, http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaSonsolesFernandez.pdf

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003): *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia*, Madrid: Edinumen.

GARCÍA SANTA CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de Español Lengua Extranjera*, Madrid: Edelsa.

GARCÍA, Víctor (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid: Rialp.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Madrid.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

INTERNATIONAL CERTIFICATE CONFERENCE (1985): *La enseñanza de los idiomas en la educación de los adultos: Certificado de Español*, Frankfurt: DVV.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Guía para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.)*, Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Documento de nivel del Diploma Básico de Español*, Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.

ORTEGA, Jenaro (1992): "Evaluación en el aula de E/LE: conceptos básicos", *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre.

PICO, Eliseo (1992): "La evaluación de la competencia comunicativa", *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis (1980): *Didáctica General*, Madrid: Cincel.

TRIM, J.L.M. y D. Wilkins (1978): *Some possible lines of development of on overall structure for European unit credit scheme for foreign language learning by adults*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

WILKINS, D. (1979): *Annexe C. Proposition de definition de niveaux*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

Centro Virtual Cervantes