DE LA CORRECCIÓN DE ERRORES A LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS: IMPACTO DE LA EVALUACIÓN SOBRE LAS PERSONAS Y LA SOCIEDAD

GRACIELA VÁZQUEZ
Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin

1. Introducción

El título de esta ponencia pretende hacer alusión al cambio de paradigma que afecta a uno de los componentes del proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras que más consecuencias tiene a nivel individual e institucional y hacer alusión a una nueva cultura evaluativa que introduce el MCER. No es mi intención discutir en esta ocasión la fórmula ya conocida, pero todavía no felizmente resuelta: *¿Es tu B1 equivalente a mi B1?*, ni siquiera quizás la más realista y productiva, introducida por Cataluña en el Reciente Forum de Estrasburgo (Estrasburgo 6-8 de Febrero 2007) *"Este es mi B1. ¿El tuyo cómo es?"*

Para evitar malentendidos: evaluación, en este contexto, se define como producto disparador de procesos, es decir, una serie de decisiones y medidas que desembocan en un certificado, llevado a la práctica a través de un instrumento llamado examen. En otras palabras: hablaré del impacto que ejerce en los ámbitos educativos (las personas y las instituciones), sin atenerme estrictamente a influencias retroactivas, sino mencionando también una de carácter proactivo, en el marco de lo que significa en evaluación evaluar las competencias, tomando como ejemplo la subcompetencia comunicativa, concretamente una competencia parcial: la expresión escrita en los ámbitos académicos.

1.1. El impacto de la evaluación

La evaluación no sólo puede provocar cambios de perspectivas en las ideas, creencias y convicciones de las personas involucradas en procesos de aprendizaje y de enseñanza, la evaluación no sólo da lugar a la creación de organizaciones como EALTA (con fines éticos y académicos): la evaluación –históricamente- mueve dinero en forma de certificados. Pensemos, por ejemplo, en los casi dos millones de estudiantes en todo el mundo que se presentaron a los exámenes Cambridge ESOL en 2006. Si bien es cierto que no es lo mismo erogar en euros, pesos o yuans, la suma, sin embargo, puede representar un número de dígitos interesante. En comparación, los certificados de español presentan números modestos: 34.990 (DELE, 2006) (Mayo: 21.623/Agosto:1245 /Noviembre:12.122) y unos mil (CELU (2006). Las cifras del primero se refieren a matrículas y no a diplomas concedidos. (Comunicación personal: Instituto Cervantes de Berlín).

Resulta claro entonces que no voy a referirme a los aspectos técnicos relacionados con la evaluación ni a lo que se considera sus seis cualidades elementales, excepto lo que se conoce como impacto. Si bien en castellano no gozamos con una amplia gama de exámenes tendentes a obtener certificados, creo que es importante plantear estas cuestiones[1].

En este marco, el concepto evaluación adquiere dos significados concretos:

a) La evaluación como ADN de la persona que enseña, en la medida que imparte cursos de preparación a exámenes, utilizando materiales publicados o bien produciendo sus propios materiales.
b) La evaluación como certificación de validez internacional y, en ese sentido, como uno de los instrumentos de las políticas lingüísticas de los países.

[1] Si hubiere personas no familiarizadas con los aspectos más generales de la evaluación pueden acudir a las fuentes que se mencionan en la bibliografía (Lecturas mínimas). El número considerable de publicaciones en inglés no aparece aquí, ya que está recogido en las obras mencionadas.

Centro Virtual Cervantes

2. Un poco de historia

Con respecto al primer punto, evaluación como testimonio de ideas y creencias. Imaginemos la biografía profesional de alguien que comenzó su labor docente hace veinte años. ¿Qué ocurrría en E/LE entonces? No mucho. Se había traducido el Nivel Umbral al castellano (1979), habían aparecido los dos primeros manuales de enfoque comunicativo, ya habían trascurrido tres Jornadas en las Navas del Marqués, organizadas por el Ministerio de Educación español .

Con respecto al segundo punto: No existía ninguno de los certificados que existen ahora, ni siquiera el DELE; no se habían publicado ni el Marco, ni el Portfolio, ni Dialang, no se había fundado el Instituto Cervantes, ni organizado los cuatro Congresos de la Lengua. En la Universidad Autónoma de México todavía no se administraba el Examen de Posesión de la Lengua (EPLE). El Laboratorio de idiomas de la Universidad de Buenos Aires no había desarrollado ningún examen, ni local ni internacional. España recién entraba en la EU, el Mercosur no existía.

Tampoco había 14 millones de estudiantes de español en el mundo, ni Brasil había aprobado la ley por la que todas las escuelas estarán obligadas a ofrecer la asignatura de español en la enseñanza media (lo que supone 11 millones de estudiantes), ni la demanda de español en la Argentina había ascendido en un 26% en el 2006, con respecto al año anterior, detentando en la actualidad la presencia de 16.487 estudiantes registrados, lo que significa un 54.5% más que en 2004. Tampoco la China había descubierto los beneficios de nuestra lengua.

A fines de los ochenta E/LE era todavía un recurso de la cultura, a principios del siglo XXI, E/LE es un recurso económico. En palabras del Sr. Urrutia: "La industria de la lengua supone un 15% del Producto Interior Bruto y de ella viven más de medio millón de personas, lo que equivale al valor que genera el turismo en nuestro país". O "La enseñanza del español será el 'petróleo' de Castilla y León", palabras con que definió José Rolando Álvarez, director de la Fundación de la Lengua Española, el objetivo de esta nueva institución que persigue convertir a Castilla y León en el líder mundial de la enseñanza del español. Una de las iniciativas es la colaboración con Caja de Burgos hasta 2008 para la difusión del idioma a través de múltiples acciones.

Cuando el Banco de Santander presentó en el 2006 el proyecto "Oye" en San Pablo para contribuir a la formación de 45.000 profesoras y profesores de español afirmaba que nuestro idioma es **"**un tesoro generador de riqueza y desarrollo" y lo definió como "un activo estratégico con creciente influencia en el mundo", es "un tesoro generador de riqueza y desarrollo".

La entidad preveía una inversión de dos millones de euros, suma que sin dudas se relativiza si tenemos en cuenta que el mismo banco invirtió cien millones de dólares para promocionar su nueva marca unificada (Santander Banespa) en una campaña publicitaria con los principales jugadores de la selección brasileña. El rechazo de muchas universidades a una formación sin exigencias universitarias y fuera del ámbito académico propio logró rechazar esta propuesta.

El entonces director del Instituto Cervantes parece apuntar a una cierta amenaza al campo de la evaluación en E/LE cuando declara en Medellín: "O hacemos el SICELE o nos lo hacen"; ¿Significa que el DELE está en vías de desaparición? ¿O el CELU bajo amenaza de extinción?[2] En sus declaraciones al prestigioso diario *La Nación* de Buenos Aires el propio ex director y actual ministro de cultura aclara:

> Cada país, cada universidad, puede tener su diploma, como en España tenemos el DELE. Nosotros no vamos a prescindir del nuestro, pero ésta será la superestructura que unirá a todos esos diplomas que acreditan que la enseñanza que hacemos en el mundo tiene unos criterios y unas exigencias comunes. Es una certificación en español en la que estaremos de acuerdo, pero con las características de cada lugar», subraya Molina.

A la insistencia de la periodista sobre los riesgos y ventajas de integrarse al SICELE, las declaraciones se precisan:

> Molina dice que no hay riesgos sino ventajas, porque la enseñanza del español bajo el paraguas del SICELE procurará a las universidades públicas una fuente importante de ingresos. «No es lo mismo tener un título o un certificado que sólo valga en un país que uno que valga en todo el mundo»

Volvamos a nuestra biografía... Fines de los ochenta ... Hablábamos de nociones y funciones, las destrezas eran cuatro, sólo intuíamos las competencias y estrategias, la enseñanza reconocida era claramente institucional, las titulaciones todavía estaban estrechamente circunscritas a las fronteras nacionales.

[2] El Sr. Miguel Parrondo se explayó sobre este punto con absoluta claridad en su exposición durante el Congreso ASELE, 2007.

Centro Virtual Cervantes

Siglo XXI... Competencias fuertes y competencias parciales, actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación, aprendizaje a lo largo de toda la vida, autoaprendizaje, importancia del aprendizaje en contextos no formales. Movilidad estudiantil y laboral. Decisivo: lo que hay que saber en el contexto cultural donde se sitúa la lengua ¿Necesitamos certificaciones internacionales o regionales? Es muy probable que las certificaciones –para ser reconocidas– tengan que adherirse a los principios fundamentales del MCER, pero responder al mismo tiempo a necesidades locales, lo cual plantea el problema o la solución de mutuos reconocimientos y homologaciones.

3. Impacto en la sociedad

3.1 Las instituciones

Volviendo entonces a la pregunta inicial sobre el impacto de la evaluación entendida no solo como "la valoración del grado de dominio que tiene el usuario" (MCER-Capítulo 9), sino como el impacto que genera retroactivamente y proactivamente sobre las personas y la sociedad, analicemos primero lo que supone la creación de nuevos certificados.

Si bien un número (no tan considerable si se tiene en cuenta que en Argentina son cuatro de 32 nacionales en un país donde hay 102 universidades) de universidades en España y América Latina han ratificado el SICELE, no es de extrañar que en aquellas, como la de Buenos Aires, donde existe ya un certificado (CELU: Certificado de Español: lengua y uso) producto de un consorcio de varias universidades nacionales, se genere un comprensible malestar. Parece justificable la existencia de un tipo de evaluación regional (Mercosur) dado los lazos económicos, culturales y lingüísticos que existen en la región, según el MCER: el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Algo semejante podría gestarse en Alemania si un ente superior decidiera no reconocer la existencia del UNICERT, el certificado aceptado por muchas universidades alemanas pero también por la economía y la industria, que el DAAD reconoce como requisito para sus programas de intercambio y que despertó el interés de la Confederación Europea de Centros de Lengua Universitarios (CERCLES). Pero en sentido estricto, es la condición de validez de una evaluación lo que determinaría la necesidad de tener en cuenta el contexto donde se hace uso real de la lengua. Es la condición de utilidad de un examen lo que determina su validez. La utilidad, en un sentido concreto, es que las universidades en cada país necesitan certificaciones con un fin específico y esto es lo que determina su propio contexto.

Como dice Scaramucci, se evalúa la proficiencia o dominio para y no se evalúa dominio y punto; es decir, se evalúa para desempeñarse en ámbitos y no se evalúan conocimientos aislados.

Dejando de lado cuestiones técnicas que subyacen a los aspectos fundamentales de la evaluación, obviamente el factor económico es lo que habla en favor de exámenes únicos, siguiendo la tradición y la recaudación que suponen certificaciones como el TOEFEL y el *Cambridge First Certificate*, para el inglés norteamericano y británico respectivamente, a los que se podría agregar IELTS (precondición para inmigrar a Australia). Resulta inimaginable en el ámbito anglosajón la existencia de un tipo de evaluación pananglosajona al estilo de un certificado panhispánico. Resumiendo: si la evaluación no tuviera el impacto que tiene en la sociedad a través de las instituciones y la autonomía que defienden como derecho propio hoy no estaríamos aquí para hablar de evaluación, ni este congreso tendría su razón de ser.

En el campo de E/LE el impacto de los diplomas es prácticamente inexistente. (Parrondo Rodríguez, 2004: 979):

> El reto más importante que se plantea en relación con los diplomas de español es que su impacto académico y político sea positivo; que los anclajes con las escalas de niveles europeos sean válidos y fiables; que su formato y sus contenidos sean coherentes con una concepción fundamental del lenguaje como instrumento para la comunicación. Sólo de este modo podrían convertirse en referencia obligada para todos los sectores involucrados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua

También es reciente la publicación de materiales de entrenamiento para las pruebas (*El crónometro*, Edinumen). Un caso interesante (aunque no en nuestro campo) lo constituye el Corpus PAU 1992 (Torner y Battaner: 2005) por lo menos hasta el momento en que la selectividad era una forma de evaluación. Con el "Certificado de Español: lengua y uso" se da un caso diferente, ya que la implementación del examen es de data reciente (2004) aunque ya generó tres coloquios con ponentes de una región geoecómica particular: el Mercosur.

Sin embargo, no debe ganarnos el pesimismo ni tampoco hay que perder la perspectiva temporal: entre 1913 en que comenzó a gestarse CPE (Cambridge Proficiency Exam) y el FCE (First Certificate) que se aplicó poco antes de la segunda Guerra Mundial y 2001, en que se publicó el MCER, pasaron un número considerable de años, aunque en realidad los últimos treinta años fueron los decisivos.

Será el MCER –en el caso del español– el instrumento que influya sobre la evaluación y no viceversa.

Centro Virtual Cervantes

3.2. Las personas

Vayamos ahora al impacto sobre las personas que enseñan, que corrigen y evalúan. Si definimos corrección como la incidencia de quien enseña sobre la interlengua de quien aprende y sus productos, aceptamos que la corrección es tan sólo una parte de la evaluación. Corregir no es evaluar, pero sin corrección no hay evaluación:

Los criterios de corrección que aplicábamos hasta ahora nos permitían:

- Identificar los errores según una norma y, por lo tanto había un puntaje parejo de todos los errores, quizás con excepción de la ortografía.
- Utilizar descripciones metalingüísticas, del tipo, error leve, error grave, error básico, etc.
- Diferenciar entre errores gramaticales y de cohesión y coherencia.

Ahora sabemos que:

- Las faltas y los errores pertenecen al proceso de aprendizaje.
- Desde el punto de vista etiológico, responden a varias causas (no sólo la distracción, falta de esfuerzo, etc.), sino sobre todo a la interferencia de la L1 y otras L3 y a las estrategias de regularización, simplificación y generalización.
- Que los errores no se evitan a través de ciertas progresiones gramaticales o de otro tipo, ni siquiera a través de la corrección continua, propia o de quien enseña.
- Que un número considerable de errores responden a la formación de hipotesis que realizan las personas que aprenden.

¿Reflejan los exámenes de dominio estas convicciones que también pertenecen al saber lengua?

Con el MCER volvemos al criterio comunicativo en lo que se refiere a la corrección gramatical:

- Ambigüedad con respecto al mensaje
- Irritación, con respecto al interlocutor/a
- Estigmatización con respecto al emisor/a

De error propiamente dicho se habla explícitamente en tres niveles:

- En A2: se habla de errores elementales sistemáticos.
- En B2: se establecen grados de comprensibilidad y se recurre a la autocorrección.
- EN C1: es la contrapa del A2, solo que el “error” se reemplaza por “corrección gramatical” y se recurre a la autocorrección.

En otras palabras: lo que corregimos (presuntamente ortografía y morfosintaxis) pasa a un segundo nivel de importancia; lo que se persigue es una actitud activa, comunicativa y ofensiva más que defensiva (Kleppin, 2005) en el uso de la lengua que podría compararse al asumir ciertos riesgos. Algo similar ocurre en lo que se refiere al dominio de la pronunciación, donde el criterio de comprensibilidad del mensaje depende de la voluntad cooperadora del interlocutor o interlocutora en la medida en que esta persona esté acostumbrada o no a hablantes de un grupo lingüístico determinado (A1), manifieste un interés por mantener el diálogo a través de la solicitud de repeticiones (A2), la disposición a comprender a pesar de la presencia de un acento extranjero (B1), etc.

En los descriptores del MCER, como en todas las bandas analíticas, se observa siempre una gran abundancia de adverbios y adjetivos, lo que apunta indefectiblemente a la interpretación personal de los mismos. Si seguimos con el ejemplo “Pronunciación”. Se habla de: “Entonación clara y natural”, “expresa matices sutiles”, “pronunciación claramente inteligible”, “se puede comprender con cierto esfuerzo”... La lista es extensa, el grado de subjetividad elevado. El concepto de subjetividad pareciera estar reñido con las baterías psicométricas de la evaluación. Sin embargo, se trata en realidad de falsos temores, puesto que no se trata de adoptar el MCER, sino de adaptarlo a la propia realidad a través del trabajo conjunto de docentes implicados en la enseñanza y al mismo tiempo en la evaluación, en sus respectivos países.

Pero lo fundamental, cuando relacionamos el MCER con los exámenes de dominio es que no evaluamos conocimientos lingüísticos sino competencias, competencias lingüísticas, socioculturales y estratégicas y las subcompetencias que estas suponen en situaciones de uso real de la lengua. Sin embargo, no abundan las personas proficientes en todas las competencias, ni el mismo nivel de competencias son necesarias en todos los contextos, sean laborales o académicos. Ejemplo: en una universidad brasileña es fundamental, para las disciplinas sociales, una buena competencia lectora de la lengua castellana, lo que no sería el caso de alguien que trabaje en el rubro hotelero o una profesora de escuela secundaria.

Está claro que las personas que enseñamos estamos acostumbradas a los exámenes de logro, diagnóstico y nivelación. Estos, sin embargo, no trascienden las fronteras de nuestros respectivos países e instituciones. Los exámenes a gran escala o exámenes de proficiencia o dominio son los que –por su difusión y por su carácter acreditador frente a empresas o instituciones educativas–más coherencia deben detentar con los valores fundamentales expresados por el Consejo de Europa (plurilingüismo e interculturalidad) y los instrumentos diseñados acorde a su filosofía. En otras palabras: aunque los

primeros puedan ser más específicos y los segundos independientes del lugar y la forma en que se aprendió una lengua, debería haber una correlación entre ambos. Esto garantizaría la dimensión ética de la evaluación (Figueras, 2007), citando a Bachman y Palmer (1996).

Evaluar las competencias no es tan simple como evaluar conocimientos lingüísticos, ni el plurilingüismo ni la interculturalidad se establecen por decreto. Asimismo, el concepto de dominio de la lengua está enmarcado en ámbitos (sociales, laborales y académicos) y el uso de la misma en situaciones reales plantea no pocos problemas, el menor de los cuales se refiere a las variantes.

Según las palabras de Martha Jurado Salinas (Rosario, 2004):

> A diferencia de los CELA de la UNAM y de los DELE elaborados por la Universidad de Salamanca, el modelo de examen CIE no mide conocimientos consolidados, sino etapas en el desarrollo de la adquisición de la lengua, razón por la cual está diseñado como un examen tipo escore que arroja resultados cuantitativos con base en los cuales se emite un reporte o informe de rendimiento. Este nuevo instrumento recoge muestras representativas de algunas de las variedades del español culto hispanoamericano, en un afán por exaltar la unidad dentro de la diversidad, como el rasgo esencial que nos permite comunicarnos a pesar de las variantes idiosincrásicas. Administrativamente se trata de crear un sistema más eficiente en cuanto a trámites y generación de resultados, con el fin de facilitar la movilidad educativa y profesional que el mundo moderno exige.

4. ¿Cómo podríamos definir un buen examen de dominio o proficiencia?

No podemos hablar de exámenes que no conocemos[3] pero sí plantear las dimensiones de la evaluación, tomando como ejemplo una posible evaluación de habilidades académicas en Alemania, país donde la lengua extranjera más aprendida por personas adultas y jóvenes es el español (después del inglés) o bien la República Argentina, donde uno de los dos grupos lingüísticos mayoritarios de aprendizaje de español es el germanoparlante.

No resulta casual que ya haya aparecido este año *The Official Guide to the new TOEFEL iBT* , donde la novedad radica en :

- Medir la habilidad para comunicarse con éxito en contextos académicos.
- Reflexionar sobre el uso del lenguaje.
- Adecuarse a las mejores prácticas de aprendizaje y enseñanza.

En esta guía se insiste en que las tareas son de carácter integrado. Un manual de preparación a esos efectos (ToefelEssays.com) explica y entrena para dos tipos de actividades de escritura, las que se basan en lectura y audiciones y aquellas que se refieren al conocimiento del mundo y la experiencia.

Si queremos evaluar las competencias académicas, lo primero que debemos especificar es el objetivo del examen, definiendo en primer lugar lo que se entiende por "alfabetización académica". Según se viene usando el término en la bibliografía anglosajona (Carlino: 2005, 13- 15), ésta

> …señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica.

Este proceso se lleva normalmente a cabo en la lengua materna. En una L2, además de la consciencia de las propias convenciones y tradiciones, es necesario tomar consciencia de aquellas que la distinguen y diferencian y que probablemente se den al nivel de la competencia sociopragmática y discursiva.

Nuestra definición de discurso académico, en el marco del proyecto ADIEU (Vázquez, 2001: 13) subraya que "...los productos de la cultura científica, es decir, los textos escritos y orales, llevan el cuño de la cultura que los origina. Su producción en una L2 puede dar lugar a la transferencia negativa".

De ahí que las evaluaciones en este campo no sólo deberían probar lo que se sabe hacer, sino lo que todavía hay que aprender a hacer. La evaluación, en ese sentido, tendría un efecto proactivo, sería un estímulo para aprender. Una evaluación no debe evaluar lo que siempre hacen, sino lo que deben saber en un ámbito determinado.

Un posible examen de habilidades académicas podría tener como objetivo determinar el grado de dominio de las competencias en un momento determinado del tiempo, cabiendo a la institución determinar los grados mínimos del desempeño. Digamos que una institución expresa así su concepto de "habilidad académica". **(**Apéndice**:** Ejemplo 1**).** Traducido este concepto a los descriptores del MCER

[3] Sobre el nuevo examen, ver Miguel Parrondo en esta publicación.

(Apéndice: Ejemplo 2**)** quedarían por desarrollar las bandas analíticas de modo tal que se pueda llegar a un consenso sobre el nivel.

Resulta claro que la evaluación de las competencias solo puede llevarse a cabo de manera indirecta. Para establecer el parámetro de referencia, el formato de la prueba y los criterios de valoración de las subcompetencias de una evaluación de la comprensión y producción de textos académicos nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué textos elegir?
- ¿Cuáles serían los temas que giran en torno a disciplinas no específicas?
- ¿Cuánto tiempo se asigna a la prueba? y en consecuencia ¿qué longitud deberían tener los textos?
- ¿Es recomendable que la expresión escrita esté integrada a la lectura de textos?
- ¿Cuántos textos constituyen la base de una prueba escrita sobre habilidades académicas?
- ¿Se podrá utilizar el diccionario monolingüe?
- ¿Dónde se coloca el corte que garantiza el desempeño mínimo y suficiente?
- ¿Quién determina el porcentaje?
- ¿Qué usos y conocimientos de la lengua en particular se prueban en el ámbito académico y cómo difieren éstos de los conocimientos y usos comunicativos de la lengua en general?
- ¿Cómo evaluar un examen que cumple con algunos criterios pero no con otros? ¿Se tienen en cuenta competencias parciales?
- ¿Son las universidades tan homogéneas que pueden dejar en manos de otros agentes la certificación de las habilidades académicas?
- ¿Qué modelo socio-cognitivo representa mejor el constructo “habilidades académicas? (Ver Weir: 2005, 44-47)
- ¿Qué tareas en particular representan la tarea académica en general? En la rutina universitaria, actividades tales como reproducir información, organizarla, evaluarla y producir información nueva se concretan en resumir, describir, comparar, formular hipótesis, contrastar fuentes, adoptar un punto de vista entre otras.
- ¿Cómo se relacionan las constricciones temporales en situaciones de uso real de la lengua académica con las constricciones temporales del examen?
- ¿En qué lengua se redactan las consignas?
- ¿Cómo afecta la lectura el léxico de las disciplinas? ¿Es recomendable utilizar textos de divulgación que raramente pertenecen al canon universitario?
- ¿Cuánto tiempo se requiere para que una persona dé lo mejor de sí?

5. Conclusión

Estas son algunas de las preguntas que planteamos a las entidades expertas en evaluación. Un porcentaje considerable de esas catorce millones de personas en el mundo que estudian español son estudiantes de nivel universitario. Insisto en una frase anterior que puede ser polémica: la evaluación no sólo debe decir lo que se sabe hacer sino lo que se debería saber hacer. Esta afirmación no es gratuita: al público estudiantil les facilitaríamos una adaptación rápida y eficaz, aunque más no sea temporal, a las universidades de acogida. La movilidad en la Unión Europea y más allá de sus fronteras depende en parte de conocimientos lingüísticos, pero mucho más de códigos culturales que las tribus académicas forjaron a lo largo de los siglos.

Resulta claro, sin embargo, que sin un análisis de necesidades previo, un examen de habilidades académicas, podría no ser un buen ejemplo de uso de lengua en contexto real. Por otro lado, si la validez predictiva, al decir de Weir (2005: 36) presenta serios problemas a la hora de correlacionar los resultados de un test de dominio lingüístico con un desempeño futuro en ámbitos académicos y laborales, por las dificultades prácticas que implica y especialmente por la dificultad de controlar las variables que intervienen (traducción mía), pareciera razonable que este tipo de examen fuera local o regional.

Y para terminar: no alcanza que un examen guarde una estrecha correlación con los niveles y descriptores del MCER si no está acompañado por investigaciones y discusiones abiertas que hablen del impacto sobre las personas y la sociedad. Lo primero es una condición necesaria, pero insuficiente. Lo segundo guarda una estrecha relación con la autonomía universitaria, con esa pátina crematística que enturbia los certificados y diplomas y, sobre todo, con la diversidad en la unidad y la ética.

En este sentido, resulta interesante la discusión de Weir (2005: capítulo 2) sobre el concepto de validez: la validez no sólo se refiere a un test *per se*, ni a los resultados que arroja a lo largo del tiempo en sucesivas administraciones con un grupo particular de personas, sino que se refiere también a lo que se denomina *consequential validity,* es decir, a los factores externos del constructo, las investigaciones del

Centro Virtual Cervantes

impacto del examen sobre las personas y la sociedad. En otras palabras a las inferencias que se llevan a cabo sobre ellos.

Dichas inferencias, me temo, no pueden quedar en manos de una universidad ni de un ente examinador supra estatal. En la formación del profesorado de E/LE, en todos y cada uno de los países donde se lleva a cabo, es insoslayable desarrollar una conciencia crítica de los instrumentos de evaluación locales e internacionales, ya que la evaluación que proviene de agencias externas no son, por definición, formativas. El mercado actual de E/LE se caracteriza por productos que ponen de manifiesto alguna variante de los enfoques comunicativos. En su mayoría se adaptan o adoptan los niveles del MCER. En consecuencia, los exámenes de proficiencia deberían reflejar lo que estamos enseñando y las formas de evaluación formativas que empleamos: nada de esto debemos sacrificar en aras de la psicometría, las estadísticas y la agilización de trámites y resultados. Lo damos por hecho. Pero también damos por hecho que la objetividad en estado puro no existe: debemos "...reconocer que las decisiones basadas en los resultados de las pruebas están llenas de dilemas ante los que no hay respuestas tajantes ni universales." (Figueras, 2007).

De una vez por todas debería dejar de ser verdad: "...la aceptabilidad de los niveles, escalas y sistemas de evaluación parecen depender de la autoridad de los expertos que las han definido y diseñado o del estatus político de los organismos que los controlan y promueven". (De Jong, 1990, citado por Figueras, 2007).

Con la traducción al castellano de MCER, con el desarrollo de portfolios para los ámbitos académicos, con la publicación del Plan Curricular del Instituto Cervantes, con la versión castellana de Dialang, el edificio de E/LE se consolidó en los pocos años que van del siglo XXI. En el campo de la evaluación, los diplomas conocidos como DELE de instituciones españolas y la Certificación de Lengua y Uso del Consorcio Universitario Argentino están en deuda con la comunidad docente: las investigaciones sobre su impacto en el profesorado, estudiantes, currícula, la clase y el mercado editorial es incipiente y todavía escasa. Crear foros de discusión a ambos lados del Atlántico –con representantes de todos y cada uno de los países–, podría ser el comienzo para comprender mejor no ya la fórmula: *Este es mi B1 ¿Cómo es el tuyo?,* sino dar un paso más y decir: *Esta es mi evaluación ¿cómo es la tuya?.*

Apéndice

(Ejemplo 1) Habilidades académicas
B2.2 → C.1.1

Q	Input: (Textos)	Textos expositivos y argumentativos Géneros discursivos: científicos, literarios y periodíscos Temas: varios, básicamente de carácter social, político y lingüístico
U É	Actividades:	Comprender (leer) : 1. Diversos géneros e identificar las secuencias textuales. 2. Escructura de los textos expositivos y argumentativos. 3. La polifonía de los textos. 4. Técnicas para argumentar. Escribir: 5. La complementación de la información. 6. La confrontación de fuentes. 5. La reformulación de ideas. 6. Los textos académicos entre la exposición y la argumentación: ejemplos de buena práctica. 7. Planes texuales. 8. Tomar consciencia del uso androcéntrico del lenguaje. http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/adieu/recomen/Welcome.html Comprender: (escuchar) • Clases magistrales (tomar apuntes, responder preguntas). Exponer e interactuar • Exposiciones orales.

	Estrategias:	• Evaluar la propia producción y pensar cómo mejorarla. • Aplicar buenos modelos existentes. • Aprender a planificar la escritura. • Desarrollar la autocorrección en base a ficheros y notas. • Desarrollar un banco de datos para mejorar la escritura. • Aprender a manejar programas informáticos de corrección de textos.
	Competencias	Discursivas • La coherencia temática. • Las personas en el discurso. • Instancias anunciativas. • Del buen uso de la matización. • La reformulación. • La explicación, la definición y los ejemplos. Lingüísticas • Recursos que contribuyen a la coherencia temática • Relaciones retóricas y conectores • Convenciones gráficas • Recursos para matizar • Recursos para reformular • Léxico para exponer y argumentar • Uso de las personas en el discurso, los pronombres y formas impersonales
	Aspectos socioculturales	La estética de la escritura. Recurso a la autoridad. La función de la crítica y la discrepancia. El principio de la erudición manifiesta. El plagio.
C Ó M O	Dinámica del curso	• Trabajo en equipo, para mejorar la efectividad de la información individual y la búsqueda de léxico. • Trabajo en parejas para favorizar el control mutuo de la producción oral y escrita y reducir los errores. • Trabajo individual: presentación oral, discusión en el pleno, evaluación colectiva y de la profesora.
	Trabajo autónomo:	• Trabajar con textos propios, elegidos en base a su originalidad o interés. • Clases Magistrales en Centro Autoaprendizaje (Proyecto Adieu Plus), http://www.fu-berlin.de/adieu/vazquez/clases.htm Trabajar con "Comprender en español". (Centro Autoaprendizaje) • Trabajar con "Actividades para la escritura académica" en Centro Autoaprendizaje) • Trabajar con "Mujeres famosas e ignotas", http://www.fu-berlin.de/adieu/vazquez/TITULO.pdf • Tomar contacto con Centros de Escritura Virtuales (Universidad Pompeu Fabra, u.a.): daniel.cassany@upf.edu • Trabajar con la página del proyecto "ADIEU" in spanisch oder deutsch, http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/adieu/studbr2/espanol/indice.htm • Tomar consciencia del uso androcéntrico del lenguaje, http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/adieu/recomen/Welcome.html

(Ejemplo 2) Elementos para un parámetro de referencia

Evaluación de la producción escrita académica: C1

Tarea: (***Presentar un tema complejo)***	**Puntaje**
Tema:_____ **Consigna:**_____	

I. Contenido	**max. … puntos**
1. Tratamiento del tema • Se expresa de manera clara y legible sobre una gran variedad de temas. • Puede presentar un tema complejo de manera clara y bien estructurada, destacando los aspectos esenciales del tema. • Puede comentar un hecho o un tema desde distintos puntos de vista, destacando las ideas principales y apoyándose en ejemplos detallados. • Puede recoger informaciones de distintas fuentes y resumirlas de manera coherente. • Puede elegir el estilo que más se adapta a quien lea. **2. Desarrollo temático: coherencia y cohesión** • Produce un discurso claro, fluído y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión	
II. Competencia comunicativa	**max. … puntos**
1. Competencia léxica • Puede usar sin dificultades la terminología, los idiomatismos y los giros propios de su especialidad.	max. … puntos
2. Competencia gramatical • Puede escribir textos con alto grado de corrección gramatical (comete escasos errores y pasan casi desapercibidos), variando el vocabulario y el estilo para adaptarlos al destinatario, al tipo de texto y al tema tratado.	max. … puntos
3. Competencia sociocultural • Tiene en cuenta las tradiciones académicas que se refiere al texto en cuestión.	max. … puntos
4. Ortografía y puntuación • Correcta con excepción de deslices tipográficos esporádicos. • La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y facilitan la lectura.	max. … puntos
5. Presentación: (Citas, Notas al pie, bibliografía)	max. … puntos
Suma: _____ **Mínimo para aprobar: _____** **Porcentaje: _____ %**	

(Versión modificada Comisión FU 2004)

Bibliografía

1. Lecturas mínimas

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Capítulo 9, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

FIGUERAS, Neus *et al*. (2005): "Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual", *Language Testing*, 22, 3,1-19.
http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/figueras_n.htm
http://www.encuentro-practico.com/pdf05/figueras.pdf
http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/figueras_n.htm

http://www.eeooiinet.com/ _eeooiinet/docs/coruna07/ppt_neus.ppt

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera* (LE), Madrid: SGEL. (Séptima parte):

Parrondo, José Ramón: Modelos, tipos y escalas de evaluación. (967-982)

Bordón, Teresa: La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. (983-1003)

Juan y Angel Eguiluz Pacheco: La evaluación de la expresión escrita. (1005-1024)

Juan y Angel Eguiluz Pacheco: La evaluación de la comprensión lectora. (1025-1041)

Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment(Council of Europe 2003) (version final: enero 2008), http://www.coe.int/portfolio

Relacionados con las investigaciones realizadas en el área del Mercosur, los trabajos de Silvia Prati y Leonor Acuña, Universidad de Buenos Aires y Matilde V.R Scaramucci (UNICAMP) y Margarete Schlatter (Universidad Rio Grande do Sul) resultan indispensables. No son las únicas, pero sí insoslayables como introducción al tema en otros ámbitos geográficos. Fundamental será también la publicación de la versión final del "Manual para relacionar exámenes a los niveles y descriptores del MCER", prevista para enero de 2008.

2. Referencias utilizadas

ADIEU (El Discurso Académico en la Unión Europea): http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/

BROWN, H. Douglas (2004): *Language Assessment. Principles and classroom practices*, London: Longman.

CARLINO, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

COUNCIL OF EUROPE (2007): "The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsabilities", *Intergovernmental Language Policy Forum.* Strasbourg, 6-8 February, http://www.coe.int/lang/fr

KLEPPIN, Karin (2005): Auswirkungen des GER und der neuen Fachdiskussion auf den Umgang mit Fehlern. Der Fremdsprachliche Unterricht - Spanisch

PARRONDO, José Ramón (2004): "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, (Séptima parte), 967-982.

PRATI, Silvia (2007): *La evaluación en Español Lengua Extranjera*, Buenos Aires: Ediciones de la Araucaria.

SCARAMUCCI, Matilde (2000): "Proficiencia en LE: consideraciones terminológicas y conceptuales", *Trabalhos Linguistica Aplicada*, 33 (2) 11-22, Jul/Dez.

SCARAMUCCI, Matilde (2004): "Efeito retroativo da avaliaçiáo no ensino/aprendizgem de linguas: o estado da arte", *Trabahlos Linguistica Aplicada*, 43 (2): 203-226, Jul/Dez.

TOEFEL iBT (2007): *Educational Testing Service*, EE.UU.: McGraw-Hill.

ToefelEssays.com (2004) How to prepare for the writing task of the Next Generation TOEFEL. A complete course with 187 Sample Essays.

VÁZQUEZ, Graciela E. (1991): *Análisis de Errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt,a.Main: Peter Lang.

VÁZQUEZ, Graciela (ed.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen.

WEIR, Cyril J. (2005): *Language Testing and Validation. An evidence-based Approach*, London: Macmillan,.

3. Certificaciones internacionales

- SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera)
  (IV Congreso Internacional de la Lengua Española. Medellín, Colombia)
  http://www.congresodelalengua.gov.co/sala_de_prensa/Rueda_Cervantes21marzo..htm
  http://www.congresodelalengua.gov.co/sala_de_prensa/Clausura_SICELE.htm
  http://www.universia.net.co/libroabierto/detrasdellibro/sistemainternacionalcertificaciondelespanolcomolenguaextranjeraseraratificadoenmedellin.html
  http://www.iht.com/articles/ap/2007/03/22/america/LA-GEN-Colombia-Spanish-exam.php
  http://www.unr.edu.ar/periodico/secciones/2007/marzo/_____unr-rector.htm

http://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A2=ind0612&L=infoeditexto&D=1&T=0&P=21089
http://www.utp.ac.pa/recursosh/html/volumen6/destacada_participaciones1.htm
http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2007/032701-la-certificacion-internacional-del-espanol-como-lengua-extranjera-entre-la-megal.php
http://www.utp.ac.pa/recursosh/html/volumen6/destacada_participaciones1.htm
http://ele-mdp.blogspot.com/2005/07/problemas-la-certificacin-unitaria-del.html

- III Congreso Internacional de la Lengua Española (Rosario, Argentina)
  http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/default.htm
  (José Ramón Parrondo Rodriguez)
  http://cvc.cervantes.e/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/jurado_m.htm
  (Martha Jurado Salinas)
- DELE
  http://diplomas.cervantes.es/index.jsp
  http://www.alte.org/members/spanish/es/system.php
  http://www.alte.org/members/spanish/es/index.php
- CELU
  www.celu.edu.ar
- UNICERT (*The University Foreign Lnguage Certification System*)
  http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/

4. Otras fuentes de interés

ALTE: http://www.alte.org
CERCLES: http://www.cercles.org/
DIALANG: http://www.dialang.org/spanish/index.htm
EBAFLS: Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills: http://www.cito.com/com_about/int_proj/ebafls/eind_fr.htm
EALTA:http://www.ealta.eu.org/
GARCÍA DE LA SANTA DELGADO, Carlos: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100012&lng=pt&nrm=iso
Language Testing: http://www.sagepub.co.uk/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal201816. Acceso electrónico: http://ltj.sagepub.com
PORTFOLIO DE LAS LENGUAS. Nivel universitario: http://www2.unil.ch/cdl/PEL_CEL_Espagnol/Accueil.html
PROYECTO CERTEL: Documento de trabajo. Las certificaciones de conocimientos de lenguas extranjeras en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas. Diciembre 2003**:** http://www.3el.org/IMG/pdf/CERTEL_OEI-3.pdf
SCARAMUCCI, Matilde (2000): "Proficiencia en EE: consideraciones terminológicas y conceptuales", *Trabalhos Linguistica Aplicada*, 33 (2) 11-22, Jul/Dez.
SCARAMUCCI, Matilde (2004): "Efeito retroativo da avaliaçiáo no ensino/aprendizgem de linguas: o estado da arte", *Trabalhos Linguistica Aplicada*, Campinas, 43 (2): 203-226, Jul/Dez.

5. Español recurso económico

- El Banco de Santander enseña a hablar español
  http://www.cincodias.com/articulo/Sentidos/Banco/Santander/ensena/hablar/espanol/Brasil/cdscdi/20060907cdscdicst_1/Tes/
- La enseñanza del español será el 'petróleo' de Castilla y León
  http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N1415_F28042006.HTML
- 45.000 profesores aprenderán español en Brasil
  http://www.mastermas.com/reportajes/P1.asp?Reportaje=656