# PROPUESTA PARA UN MARCO DE EVALUACIÓN DINÁMICA PARA PROGRAMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MARTA ANTÓN
Indiana University-Purdue University-Indianápolis

## 1. Introducción

El objetivo de esta comunicación es ofrecer una propuesta de evaluación dinámica para programas universitarios de especialización en español como segunda lengua. Se describirán los esfuerzos de un programa específico por establecer objetivos consistentes con los objetivos de otros organismos bajo los cuales queda enmarcado el programa en su contexto educativo. Una vez establecido el marco conceptual, se presentan los cambios curriculares implementados con el fin de distanciarse de un modelo de evaluación basado en la actuación del alumno en cursos individuales y de acercarse a un modelo dinámico y colaborativo. Este marco de evaluación fomenta la colaboración del profesorado en la evaluación de los alumnos, creando así una relación simbiótica entre enseñanza y evaluación a medida que los alumnos son evaluados cíclicamente en el programa. En nuestro caso particular, la colaboración entre el profesorado llevó a implementar un examen diagnóstico de entrada en el programa y un curso de salida. Las pruebas son tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, incorporándose en algunas de ellas métodos de evaluación dinámica basados en la teoría sociocultural de Vygotsky (Lantolf & Thorne, 2006), un modelo teórico de evaluación que apenas está empezando a emplearse en el campo de enseñaza de segundas lenguas. La inclusión de evaluación dinámica (cualitativa) aporta información densa sobre las capacidades del alumno, lo cual permite el diseño de un plan individual con oportunidades múltiples de superación.

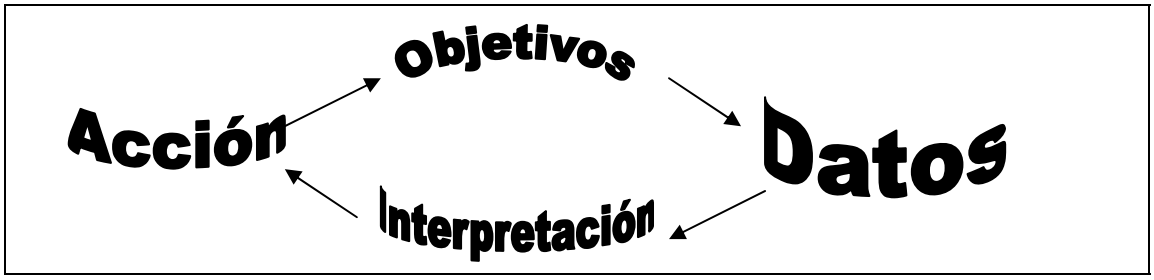
Para concluir, tras presentar una descripción del modelo y cómo se ha implementado en un programa particular, se ofrece una valoración de sus ventajas y desventajas frente a marcos de evaluación más tradicionales.

## 2. Evaluación programática, ¿para qué y para quién?

Varias son las perspectivas que se han planteado sobre la evaluación en las investigaciones sobre el tema. La evaluación se puede ver como una valoración de una actuación, artefacto o idea, una reflexión sobre el aprendizaje del alumno, una recolección de evidencia e información que se analiza con el propósito de mejorar el aprendizaje. También se puede ver como una instancia de trabajo investigativo para comprender lo que hacemos, o para proveer argumentos a favor de nuestras acciones (Harrington 2002). Entre las características de un buen plan de evaluación se citan las siguientes: hay una coherencia interna con los principios (la misión) del programa, cae bajo el control y la responsabilidad del profesorado mismo, usa múltiples medidas, recibe apoyo institucional y a su vez informa tanto a la institución como a los alumnos de sus resultados, y el plan se encamina a una mejora del programa (Cambridge 1997, p.7).

El enfoque de la evaluación de un programa ha de ser determinar cómo el programa afecta el aprendizaje y desarrollo del alumno. El proceso de evaluación ha de ser circular, pasando por una serie de etapas que nos llevan de nuevo al punto de partida.

Centro Virtual Cervantes




*(Adaptado de Wright 2006, p. 594)*

La primera fase en el proceso de evaluación conlleva alcanzar un consenso sobre los objetivos del programa y sobre el plan de evaluación. En la segunda fase se recopilan datos sobre el programa, teniendo presente que una variedad de datos presentará una imagen más fidedigna del programa. Así se recomienda una combinación de piezas de información tanto subjetivas como objetivas y cuantificables, formales, e informales, directas e indirectas (Norris, 2006). En la tercera fase se reflexiona sobre los datos recopilados y se analiza la información con el fin de realizar una valoración del programa y de utilizar la información para diseñar un plan de mejoramiento del mismo. La cuarta fase del proceso implica la puesta en marcha del plan de mejoramiento y reflexión del recién completado plan de evaluación (validez del proceso de evaluación), volviendo de nuevo a recalibrar los objetivos del programa en vista a los resultados obtenidos en el proceso de evaluación. Y una vez llegados a ese punto, comienza de nuevo el círculo de evaluación.

Para que el proceso de evaluación tenga realmente un impacto en el programa es de suma importancia que el profesorado esté implicado en el proceso, lo cual se logrará con mayor facilidad si el plan de evaluación incluye un número limitado de preguntas claras con efectos visibles tanto en la instrucción como en el currículo (Harrington, 2002). Norris (2006) señala que la participación del profesorado en el proceso de evaluación es indispensable, por supuesto, pero implica la necesidad de ampliar el horizonte de conocimiento del profesorado en cuestiones de evaluación.

En los últimos años se ha experimentado un cambio general en el contexto educativo con respecto a la evaluación de programas universitarios. Es un cambio necesario, derivado de las nuevas expectativas profesionales en la sociedad actual, pero es un cambio que no ha recibido una calurosa acogida en los departamentos de idiomas de las universidades norteamericanas (Norris 2006). Ya no basta con afirmar sin pruebas que hacemos lo que hacemos, con describir nuestros cursos, las cualificaciones del profesorado y los requisitos del programa. La nueva cultura de evaluación se enfoca en el aprendizaje, en la reflexión y en la acción, en la formación profesional del profesorado y la colaboración inquisitiva que utiliza la evaluación programática como motor de innovaciones curriculares (Byrnes 2006a). Si en vez de percibir la evaluación como una obligación laboriosa y molesta impuesta a niveles administrativos, los departamentos y programas adoptaran una perspectiva inquisitiva y le dieran a la evaluación un lugar central, el proceso resultaría más productivo. Según Maki (2002) una perspectiva inquisitiva pretende descubrir qué alumnos aprenden, lo que aprenden y lo bien que aprenden al mismo tiempo que explora innovaciones pedagógicas que fomenten el aprendizaje. Cuando el motor de la evaluación es una curiosidad institucional genuina, el proceso provee una oportunidad única de reflexionar colectivamente sobre las expectativas del programa y comprobar si en realidad se manifiestan estas expectativas en el aprendizaje de los alumnos.

Una vez establecido el marco conceptual, la definición de nuevas perspectivas sobre el proceso de evaluación y el contexto educativo en el que se da, pasaremos a considerar algunos estudios específicos sobre evaluación de programas de lenguas en universidades norteamericanas.

**3. Evaluación programática en el contexto estadounidense**

El enfoque en la evaluación programática canalizada por el aprendizaje de los alumnos ha sido objeto de creciente atención en años recientes en publicaciones académicas. Durante las décadas de los años 80 y 90 aparecieron en Estados Unidos varias publicaciones enfocadas en la evaluación de programas de idiomas, tanto en cuanto a los métodos utilizados como a los resultados obtenidos. Estos primeros estudios se centraban exclusivamente en los cursos para principiantes y a niveles intermedios, precisamente aquellos cursos que son asignatura obligatoria para todo el alumnado universitario (Chalhoub-Deville 1999; Freed 1984; Teschner 1991). Por el carácter obligatorio de estos cursos y por la importancia de los mismos en cuanto al número de estudiantes matriculados es lógico que los esfuerzos en la evaluación de la eficacia de los programas de lenguas se hayan centrado en este nivel.

Centro Virtual Cervantes

Ya a partir de mediados de la década de los 90 encontramos una creciente atención a la evaluación tanto del dominio lingüístico logrado por los alumnos a niveles avanzados como de los programas responsables por la preparación de estos alumnos. Sin duda, la labor de ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) por establecer estándares profesionales para la preparación del profesorado de lenguas extranjeras fue, en gran medida, responsable de este nuevo ímpetu en evaluación. En un informe del año 1996 (Glisan & Phillips), esta organización hace un llamamiento a los programas universitarios a aceptar la responsabilidad de desarrollar el dominio oral de la lengua y evaluarlo. Animan a los departamentos de lenguas extranjeras a implantar un examen de dominio lingüístico al finalizar el programa, a alinear el currículum con objetivos lingüísticos y de contenido, y a evaluar a los alumnos en distintos estadios del programa con el fin de que éstos sean conscientes de su progreso y puedan adoptar estrategias remediadoras en caso necesario. Este llamamiento profesional incitó a muchos programas (el nuestro entre otros) a adoptar importantes cambios curriculares. Al temprano informe de Liskin-Gasparro (1995) sobre los planes de evaluación en dos programas de español (Universidad de Iowa y Bates College) le han seguido una serie de publicaciones describiendo planes de evaluación basados en el aprendizaje de los estudiantes (Byrnes, 2002; Mathews & Hansen, 2004; McAlpine & Dhonau, 2007; Pearson, Fonseca-Greber & Foell, 2006) además de colecciones monotemáticas sobre el logro de niveles avanzados de dominio lingüístico (Byrnes, 2006b; Byrnes, Weger-Guntharp & Sprang, 2006; Maxim & Byrnes, 2003), y secciones especiales en revistas académicas (Byrnes 2006a). Todas estas publicaciones recientes abogan por una evaluación del programa de estudios basada en la evaluación de la actuación de los alumnos. Con el fin de presentar los componentes básicos de la evaluación programática, en la siguiente sección se trata la implementación de este modelo de evaluación en el caso particular de un programa de español universitario norteamericano.

**4. Implementacion de evaluación programática: estudio de caso**

En el contexto que nos ocupa, la presión institucional por realizar una evaluación del programa de español coincidió con el interés del profesorado en determinar explícitamente objetivos generales para el programa y llevar a cabo una serie de modificaciones curriculares que encaminaran a los alumnos al alcance de estos objetivos. Así pues, el interés del profesorado junto al ímpetu externo por presentar evidencia de la realización de los objetivos puso en marcha un fructífero proceso de 'evaluación contextual' (Selfe, 1997) sobre cuestiones curriculares y de evaluación. Un acercamiento al proceso de evaluación como investigación, con el fin de responder una serie de preguntas de importancia para nosotros, los profesores, y para nuestros alumnos, nos permitió ir más allá del mero cumplimiento con las directrices de la administración universitaria y llevar a cabo cambios sustanciales que tuvieran un impacto real en el programa. Huott & Schendel (2002) afirman que, en cierto modo, toda evaluación se puede considerar investigación en la medida en que la evaluación empieza con un interrogante e implica el diseño de una metodología apropiada para resolver el interrogante.

Durante reuniones mensuales el profesorado se famialirizó con una serie de estándares y objetivos externos a nuestro programa que, al circunscribir nuestro contexto educativo, necesariamente habrían de moldear nuestra autodefinición y los objetivos de nuestro propio programa. Estos estándares son: estándares nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras (ACTFL 1996), principios de educación general de la universidad y estándares estatales para la educación de profesores de idiomas (Apéndice I). De forma colectiva, el profesorado debatió y acordó objetivos programáticos y procedimientos de evaluación que se implementaron de forma exploratoria y que requieren la participación y colaboración entre el profesorado. Esta colaboración es un elemento clave en el proceso circular de evaluación ya que sin colaboración entre los miembros del programa sería imposible realizar el ciclo iterativo de evaluación: acción > reflexión > evaluación > nueva acción > reflexión, etc.

La descripción de los logros de los alumnos en un programa de lenguas incluye lo que saben y lo que pueden hacer una vez finalizado el programa. Norris (2006) indica que lo que los estudiantes logran en un programa de estudio de lenguas extranjeras se puede categorizar en tres áreas: conocimiento crítico (de la cultura y de las áreas de contenido), habilidades lingüísticas y actitudes tolerantes hacia otras lenguas y culturas. En consonancia con el debate actual (Byrnes, 2006a) sobre la idoneidad del marco de las cinco C's (Comunicación-Cultura-Comparaciones-Conexiones-Comunidades) de ACTFL para definir los objetivos de los estudios de lenguas a nivel universitario, nuestro profesorado consideró esta cuestión cuidadosamente y decidió que las cinco C's sí pueden servir de marco para nuestros programas avanzados siempre y cuando se reconozca que hay una diferencia de peso en el objetivo que se enfatiza a distintos niveles. Mientras a nivel principiante e intermedio se da primacía a los objetivos comunicativos, el currículo avanzado se orienta hacia áreas de contenido (cultura, conexiones con otras disciplinas, comparaciones lingüísticas y culturales) y hacia la promoción del contacto del alumno con la comunidad de habla de la lengua meta mediante servicio comunitario, prácticas profesionales y estudio en el

Centro Virtual Cervantes

extranjero. Obviamente el desarrollo de las habilidades comunicativas continúa siendo de gran importancia, pero no constituye el enfoque principal de la instrucción ni de la evaluación a este nivel. El debate de los objetivos marcados por otros organismos nacionales y locales nos llevó a autodefinirnos con la misión de propiciar el desarrollo de un dominio lingüístico de la lengua española y estimular una comprensión y apreciación por la gran variedad de las culturas hispanas. Con este fin, el programa ofrece cursos introductorios y avanzados en lengua, lingüística, cultura y civilización, traducción y cursos de español con fines específicos (español jurídico, español comercial, español para profesionales del campo de salud y español para profesionales de la educación). El currículo avanzado tiene como finalidad entrenar a los alumnos adecuadamente para sus futuras profesiones o para los estudios de niveles superiores mediante el desarrollo de habilidades de comunicación oral o escrita en la lengua meta sobre las distintas disciplinas incluidas en el programa de estudios. Se fijaron, por consenso entre el profesorado, los objetivos del programa de la siguiente manera:

**OBJETIVOS**
1. Habilidad de comunicarse con hispanohablantes tanto en Estados Unidos como en el extranjero (Nivel Avanzado).
2. Comprensión y apreciación de manifestaciones culturales del mundo hispano.
3. Comprensión de la naturaleza del lenguaje en general y de la lengua propia.
4. Adquisición de conocimientos de otras disciplinas y conexión con el estudio de la lengua meta.
5. Desarrollo de un sentido de participación en una comunidad internacional multilingüe.

Estos objetivos se detallaron en los conocimientos y habilidades específicas esperadas en las áreas del contenido del programa (Apéndice II).

En los primeros momentos del proceso de evaluación nos dimos cuenta de que hasta entonces la evaluación había estado basada en la actuación individual de cada alumno en los distintos cursos del programa mediante métodos de evaluación tradicionales y alternativos.

***Métodos de evaluación en cursos individuales de especialidad***
- ✓ Exámenes orales y escritos
- ✓ Ensayos y trabajos de investigación
- ✓ Presentaciones Orales
- ✓ Proyectos grupales
- ✓ Ensayos de reacción y reflexión
- ✓ Porfolios

Otras fuentes de información sobre la eficacia del programa provenían de las percepciones del alumnado expresadas en las evaluaciones escritas que completan los alumnos al final de cada curso, de encuestas completadas por alumnos una vez finalizado el programa, y de los resultados de los exámenes requeridos por el estado para obtener certificación docente en escuelas estatales. En definitiva, la evaluación era poco sistemática y los resultados de la evaluación del alumno en cada curso no nos daban una visión global de su conocimiento y habilidadades al completar el programa. La evaluación programática representaba un esfuerzo por conseguir una visión global del progreso del alumno y del cumplimiento de la expectativas del programa a la vez que nos proporcionaba un mejor entendimiento de la compleja interacción entre enseñanza en cursos individuales y aprendizaje global. Maki (2002) nos recuerda que a la hora de seleccionar métodos de evaluación es importante acordar qué métodos resultarán más apropiados para un programa en particular a fin de captar de manera fidedigna el aprendizaje de los alumnos. Entre las opciones al alcance están métodos cuantitativos como exámenes estandarizados y métodos cualitativos como estudios de caso, porfolios, encuestas, entrevistas, etc. Parece que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos nos permitirá una interpretación más exacta de los resultados.

Como consecuencia de este proceso colaborativo de reflexión se han llevado a cabo una serie de cambios en nuestro programa:

- Las reuniones mensuales del profesorado incluyen de forma regular oportunidades de reflexión sobre la eficacia del currículo.
- La alineación de los objetivos con estándares profesionales a nivel nacional conllevó algunos cambios en el currículo avanzado, específicamente se aumentó a diez el número de cursos requeridos para la especialidad de español y se reforzó la oferta de cursos en las áreas de cultura y lingüística hispánica.

Centro Virtual Cervantes

- Se compartieron y analizaron los programas utilizados por profesores que imparten el mismo curso, lo cual derivó en la creación de programas de curso comunes.
- Se adoptó por consenso un examen de entrada a la especialidad con el propósito de diagnosticar el grado de preparación lingüística de los nuevos alumnos para los cursos de especialidad (tercer y cuarto año) Adicionalmente, este procedimiento nos permite seguir atentamente el progreso de los alumnos a lo largo del programa. El examen de entrada evalúa las habilidades lingüísticas en la lengua meta incluyendo comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Tanto la prueba de expresión oral como la de expresión escrita son calificadas independientemente por dos profesores siguiendo rúbricas específicas. Se evalúa también el dominio gramatical mediante una prueba de selección múltiple. Como nivel lingüístico mínimo para entrar en la especialidad, el profesorado ha establecido un equivalente al Nivel Intermedio Bajo de la escala ACTFL (ACTFL 1986; Breiner-Sanders, K. et al. 2000). Los resultados se comunican a los estudiantes mediante una carta que incluye la puntuación obtenida en las pruebas junto con una valoración cualitativa del nivel lingüístico del candidato en la legua meta y un formulario indicando una serie de recomendaciones para paliar deficiencias en el nivel de preparación si es necesario (asistencia a tutorías y horas de conversación, participación en programas de estudio en el extranjero, etc.) (Apéndice III). Posteriormente, se archiva una copia de los resultados del Examen de Entrada con el expediente del alumno, de manera que su consejero pueda constatar periódicamente los pasos que ha tomado el alumno con deficiencias para tratar de solventarlas. Este tipo de evaluación formativa nos informa del progreso del alumno hacia las expectativas del programa.
- Se instauró un curso de culminación a la especialidad. Este curso culmen (*'Capstone Experience'*) provee a los graduandos una oportunidad de reflexión sobre lo aprendido en términos de conocimientos y habilidades lingüísticas adquiridas a lo largo del programa, sobre la interconexión entre las distintas disciplinas impartidas en el programa (lingüística, literatura, cultura, español aplicado a áreas profesionales), y sobre su uso de la especialidad en el futuro. Los graduandos componen un porfolio incluyendo una selección de trabajos que evidencian el alcance de los objetivos lingüísticos y de contenido establecidos por el programa. El porfolio incluye también un análisis reflexivo en el que el estudiante comenta sus experiencias, logros y desafíos en el programa. Esta práctica convierte a los alumnos en 'agentes' del proceso de evaluación (Huot & Schendel, 2002). Además del porfolio, el graduando ha de llevar a cabo un proyecto de investigación sobre un área de interés dentro de la especialidad bajo la dirección de un profesor del programa. Opcionalmente el proyecto de investigación se puede sustituir por una práctica profesional en una empresa o institución que requiera el uso de español a nivel avanzado, escribiendo además un informe final sobre el aprendizaje ocurrido durante la práctica. En ambos casos, el informe o proyecto de investigación se presenta oralmente ante un tribunal compuesto por tres profesores, quienes asignan una nota final. La adopción de esta evaluación colectiva promueve un mayor grado de colaboración entre el profesorado al verse forzado a definir el contenido del porfolio y evaluarlo siguiendo unas rúbricas cuyos criterios han sido pactados de común acuerdo. La evaluación de la producción escrita y oral del alumno se evalúa igualmente por contenido como por dominio lingüístico. Al concluir el programa de estudios, se requiere que el nivel lingüístico alcance el equivalente al Avanzado Bajo en la escala ACTFL.

## 5. Un modelo dinámico de evaluación

El tipo de evaluación presentado aquí es dinámico a un macronivel y micronivel. En el macronivel, el plan es dinámico porque el proceso circular no permite quedarse estático ya que el movimiento entre acción y reflexión es continuo e imparable. A un micronivel, en el caso que nos concierne, hemos adoptado en el examen de entrada a la especialidad un tipo de evaluación dinámica inspirada en las ideas de Vygotsky y anclada conceptualmente en la teoría sociocultural. Este tipo de evaluación dinámica, de amplio uso en otros contextos educativos (Lidz 1987, 1991; Lidz & Elliott, 2000; Minick, 1987), ha recibido escasa atención por el momento en el campo de enseñanza de segunda lengua, pero su aplicación a este contexto tiene ramificaciones teóricas y prácticas de gran importancia (vease por ejemplo, Lantolf and Poehner, 2004; Lantolf & Thorne, 2006; Poehner & Lantolf, 2005). Los mecanismos de la evaluación dinámica desde una perspectiva sociocultural en nuestro examen de entrada a la especialidad han sido analizados en otro estudio (Antón, 2003), baste repetir aquí brevemente los principios de esta modalidad de evaluación y su aplicación a nuestro contexto particular.

La evaluación dinámica dentro de un marco sociocultural es un tipo de evaluación de carácter social, interactivo y cualitativo, mediante la cual se pretende medir, intervenir y modificar comportamientos, así como documentar el proceso de aprendizaje (Lidz, 1987). Un objetivo central de

Centro Virtual Cervantes

este tipo de evaluación es la identificación de alumnos de alta probabilidad de ser retados por la materia a aprender con el fin de efectuar una descripción elaborada (cualitativa) de sus habilidades que sirva para diseñar un plan de instrucción individualizada. La implementación de técnicas de evaluación dinámica conlleva la realización de experiencias mediadas en las que un examinador puede guiar a un alumno de diversas maneras si lo estima necesario. Así, por ejemplo, el examinador puede resaltar elementos importantes, ayudar a planear un curso de acción, establecer objetivos, etc., durante la realización de un examen con el fin de valorar la habilidad del estudiante con respecto a los puntos examinados cuando actúa individualmente a diferencia de cuando recibe cierto grado de ayuda. En nuestro caso, se adoptaron técnicas de la evaluación dinámica en las secciones de expresión escrita y expresión oral. Por ejemplo, durante la prueba oral se permitía que el examinador ofreciera pistas en cuanto a vocabulario o formas gramaticales más apropiadas según lo estimara necesario. Como resultado de la implementación de esta técnica fue posible diferenciar distintos niveles de dominio lingüístico entre estudiantes que, habiendo cometido el mismo tipo de error, hubieran recibido la misma calificación en una prueba tradicional, no dinámica.

## 6. Conclusión

En conclusión, el proceso de evaluación llevado a cabo en nuestro programa en los últimos años responde a expectativas externas dentro de nuestro marco educativo. Sin embargo, nuestra experiencia al adoptar un modelo de evaluación basado en el aprendizaje de los estudiantes ha sido mayormente positiva y beneficiosa para todos los participantes en el programa (alumnos y profesores). La deliberación colectiva en los procesos de autodefinición y establecimiento de objetivos que se puedan comprobar mediante los productos que presentan los alumnos ha derivado en una serie de cambios favorables en el programa. Estos cambios comprenden restructuración curricular e introdución de innovaciones pedagógicas, al igual que una reconceptualización y expansión del rol de consejero académico y una mejor integración del currículo académico con el aprendizaje fuera del aula mediante la práctica profesional y el voluntariado en entidades comunitarias.

La implementación de innovaciones curriculares no está, sin embargo, falta de desafíos. Morris (2006) señala la dificultad de plantearse colectivamente y por primera vez la autodefinición de misión y objetivos. Y Norris (2006) apunta la importancia de fomentar el desarrollo profesional del profesorado en el campo de evaluación e innovación pedagógica, lo cual encuentra cierto grado de resistencia en programas universitarios tradicionales. Sin la colaboración y el entusiasmo de todos los implicados no será posible implementar modificaciones curriculares eficaces. La evaluación basada en el aprenddizaje de los alumnos es un instrumento poderoso de innovación pedagógica. Como cuestiona Byrnes (2006a), ¿serán capaces los programas de lenguas extranjeras de aprovechar la ocasión?

## Bibliografía

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (1986): *ACTFL Proficiency Guidelines*, Yonkers, NY: ACTFL.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (1996): *National Standards for Foreign Language Learning*, Yonkers, NY: ACTFL.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (2002): *Program standards for the preparation of foreign language teachers (Initial level- Undergraduate & Graduate; for K-12 and secondary certification programs)*, Yonkers, NY: ACTFL. http://www.actfl.org/i4a/pages.index.cfm?pageid=3384 and NewGuidelinesPrepRpt4Jan06.pdf

ANTÓN, M. (2003): "Dynamic assessment of advanced foreign language learners", ponencia presentada en el *Congreso Anual de American Association of Applied Linguistics*.Washington D.C., marzo.

BREINER-SANDERS, K. et al. (2000): "ACTFL Proficiency Guidelines- Speaking", revised 1999, *Foreign Language Annals*, 33. 13 – 18.

BYRNES, H. (2002): "The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate FL curriculum", *Language Testing*, 19. 419 – 437.

BYRNES, H. (ed.) (2006a): "Perspectives", *The Modern Language Journal*, 90 (iv). 574 – 576.

BYRNES, H. (ed). (2006b): *Advanced Language Learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London, New York: Continuum.

BYRNES, H., H. WEGER-GUNTHARP & K. SPRANG (eds.) (2006): *Educating for advanced foreign language capacities. Construct, curriculum, instruction, assesment. Proceedings of the Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*, Washington D.C.: Georgetown University Press.

Centro Virtual Cervantes

CAMBRIDGE, B. (1997): "Introduction: Learning About Assessment", *Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Educators*. *AAHE Assessment Forum*, Washington D.C.: AAHE. 1-10.

CHALHOUB-DEVILLE, M. (1999): "Investigating the properties of assessment instruments and the setting of proficiency standards for admission into university second language courses", en L. K. HEILENMAN (ed.): *Research Issues and Language Program Direction*, Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers. 177 – 201.

FREED, B. (1984): "Proficiency in Context: The Pennsylvania Experience", en S. Savignon & M. Berns (eds.): *Initiatives in Communicative Language Teaching*, Reading, MA: Addison Wesley, 211-240.

GLISAN, E. & J. PHILLIPS (1996): "Making the Standards Happen: A New Vision for Foreign Language Teacher Preparation", *An ACTFL Professional Issues Report*, Yonkers, NY: ACTFL.

HARRINGTON, S. (2002): "Thinking Rhetorically about Course and Program Assessment". Seminario presentado en IUPUI, abril, 17.

HUOT, B. & E. SCHENDEL (2002): "A Working Methodology of Assessment for Writing Program Administrators", en *Allyn and Bacon Sourcebook for Writing Program Administrators*, New York: Longman. 207 – 227.

LANTOLF, J. & M. POEHNER (2004): "Dynamic Assessment of L2 development: Bringing the past into the future", *Journal of Applied Linguistics* 1. 49 – 74.

LANTOLF, J. & S. THORNE (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second languagedevelopment*, Oxford University Press.

LIDZ, C. (1987): *Dynamic Assessment*, New York: Guilford Press.

LIDZ, C. (1991): *Practitioner's Guide to Dinamic Assessment*, New York: Guilford Press.

LIDZ, C. & J. ELLIOTT (eds.) (2000): *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications.* Amsterdam: JAI Elsevier Science.

LISKIN-GASPARRO, J. (1995): "Practical Approaches to Outcomes Assessment: The Undergraduate major in Foreign languages and Literatures", *ADFL Bulletin*, 26. 21 – 27.

MAKI, P. (2002): "Developing an Assessment Plan to Learn About Student Learning", *Journal of Academic Librarianship*, vol 8 (1). 8 – 13.

MATHEWS, T. J. & C. M. HANSEN (2004): "Ongoing assessment of a university foreign language program", *Foreign Language Annals*, 37 (4). 630 – 640.

MAXIM, H. & H. BYRNES (2003): *Advanced Foreign Language Learning*, AAUSC Volume, Issues in Language Program Direction.

MCALPINE D. & S. DHONAU (2007): "Creating a culture for the preparation of an ACTFL/NCATE program review", *Foreign Language Annals*, 40 (2). 247 – 259.

MINICK, N. (1987): "Implications of Vygotsky's Theories for Dynamic Assessment", en Lidz, C. (Ed.), *Dynamic Assessment*, New York: Guilford Press. 116 – 140.

MORRIS, J. (2006): "The why (and how) of assessing student learning outcomes in college foreign language programs", *The Modern Language Journal*, 90 (iv). 576 – 583.

NATIONAL COUNCIL FOR THE ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (2006): *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education.* Washington D.C.: Author. http://www.ncate.org/public/standards.asp

NORRIS, M. (2006): "Addressing the challenges of program evaluation: One department's experience after two years", *The Modern Language Journal*, 90 (iv). 585 – 588.

PEARSON, L., B. FONSECA-GREBER & K. FOELL (2006): "Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal?", *Foreign Language Annals*, 39 (3). 507 – 519.

POEHNER, M. & J. LANTOLF (2005): "Dynamic assessment in the language classroom", *Language Teaching Research*, 9. 1 – 33.

SELFE, C. (1997): "Contextual Evaluation in WAC Programs: Theories, Issues, and Strategies for Teachers", en K. Yancey & B. Huot (eds.): *Assessing Writing Across the Curriculum: Diverse Approaches and Practices*. Greenwich: Ablex.

TESCHNER, R. (ed.) (1991): *Assessing Foreign Language Proficiency of Undergraduates*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

WRIGHT, B. (2006): "Learning languages and the language of learning", *The Modern Language Journal*, 90 (iv). 593 – 597.

Centro Virtual Cervantes

**Apéndice I**

***Estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras (ACTFL 1996)***

- Comunicación: Comunicar en lenguas diferentes del inglés.
- Culturas: Adquirir conocimiento y comprensdión de otras culturas.
- Conexiones: Conectar con otras disciplinas y adquirir información mediante la lengua meta.
- Comparaciones: Profundizar en la naturaleza de la lengua y la cultura.
- Comunidades: Participación en comunidades multilingües dentro y fuera de las fronteras nacionales.

***Principios de educación general (IUPUI)***

1. Comunicación.
2. Pensamiento crítico.
3. Integración y aplicación de conocimiento.
4. Amplitud intelectual y flexibilidad de pensamiento.
5. Entendimiento de sociedad y cultura.
6. Principios éticos.

***Estándares profesionales para la educación de profesores de lenguas extranjeras***

1. Entendimiento de los objetivos, métodos y técnicas de instrucción de lenguas extranjeras en continuo desarrollo en Estados Unidos.
2. Entendimiento del proceso de aprendizaje de lenguas y capacidad de crear experiencias de aprendizaje para que todos los alumnos tengan éxito en aprender una lengua extranjera.
3. Capacidad de comunicarse (a nivel avanzado) en la lengua meta y entendimiento de la cultura.
4. Reflexión y evaluación de la práctica docente y su efecto en alumnos, padres, y la comunidad. Esfuerzo por continuar formándose profesionalmente.
5. Fomento de una relación positiva con colegas, padres y la comunidad para favorecer el aprendizaje del alumno.
6. Creación de oportunidades para que los alumnos usen la lengua meta fuera del aula, en su futura profesión y como aprendices por el resto de la vida.
7. Entendimiento de las conexiones entre la lengua meta y otras disciplinas y provisión de oportunidades para que los alumnos desarrollen entendimiento de estas conexiones.
8. Fomento de una apreciación por la diversidad cultural y étnica.
9. Comprensión de cómo estudiar una lengua extranjera aumenta el entendimiento de la lengua y cultura materna.
10. Conocimiento y uso de estrategias de evaluación para evaluar el desarrollo social e intelectual del alumno.

*(Adaptado de NCATE 2006 y ACTFL 2002)*

**Apéndice II**

**Expectations for Graduating Seniors in Spanish:**
**LINGUISTICS, CULTURE, LITERATURE**

| LINGUISTICS (S320, S426) | **Knowledge** | **Skills** |
|---|---|---|
| **Communication** | •To have an understanding of the sound, word, and grammatical structure of Spanish.<br>•To be aware of common interactional patterns in Spanish (pragmatics). | •To read and speak with appropriate pronunciation and intonation.<br>•To interpret oral speech from native speakers of different dialectal areas.<br>•To apply knowledge of the structure of Spanish in speaking and writing. |
| **Culture** | •To be familiar with dialectal differences among major Spanish-speaking areas.<br>•To be aware of social differences in the use of the Spanish language.<br>•To be familiar with cultural connotations of common words, expressions, and idioms. | •To apply cultural knowledge of dialects and word meanings to the interpretation of oral and written texts. |
| **Connections** | •To understand phonetic terminology.<br>•To understand the phonetic structure of sounds.<br>•To be familiar with common phonological processes.<br>•To be familiar with word formation mechanisms .<br>•To understand how word meanings are formed and how words relate to each other by their meaning.<br>•To be familiar with common sentence types.<br>•To have an understanding of the origin and evolution of the Spanish language across time.<br>•To be aware of how social and political forces contribute to language change. | •To analyze phonetically the speech of native speakers.<br>•To be able to identify word categories.<br>•To analyze word structures.<br>•To analyze sentence structures.<br>•To access appropriate resources to conduct original linguistic research.<br>•To be able to use appropriate methods in conducting linguistic research. |
| **Comparisons** | •To understand articulatory differences between English and Spanish sounds.<br>•To understand morphological and syntactic differences between English and Spanish. | •To be able to explain and teach the correct pronunciation of Spanish sounds to speakers of English.<br>•To be able to explain and teach morphological and syntactic aspects of Spanish to speakers of English. |
| **Communities** | •To understand the linguistic, social, and historical context of Spanish-speaking communities such as Hispanics in the US, Sephardic Jews, etc. | •To apply linguistic knowledge in interaction with native speakers. |

Centro Virtual Cervantes

**Expectations for Graduating Seniors in Spanish:**
**LINGUISTICS, CULTURE, LITERATURE**

| CULTURE (S363, S411, S412) | **Knowledge** | **Skills** |
|---|---|---|
| **Communication** | •To understand cultural connotations of common words, phrases, etc.<br>•To understand how language & communication are affected by cultural norms | •To be able to interact & communicate with native speakers of Spanish in culturally appropriate ways<br>•To adjust speech to cultural situations<br>•To integrate cultural phrases & idiomatic expressions into speech |
| **Culture** | •To understand the variety & diversity of Hispanic cultures, based on differences of geography, history, ethnicity, etc.<br>•To be familiar with the common cultural perspectives that underlie Hispanic cultural realities<br>•To be familiar with the major cultural products of Hispanic culture (art, music, literature, etc.) | •To explain & analyze how cultural products reflect cultural norms & perspectives<br>•To refute generalizations & stereotypes about Hispanic cultures |
| **Connections** | •To understand the impact of historical forces on present-day Hispanic culture<br>•To understand how cultural perspectives & products are affected by a variety of influences, such as economics, history, sociology, etc. | ➢ To be able to read & interpret cultural information from authentic sources<br>➢ To be able to use Spanish language resources to synthesize information for other (professional) purposes<br>➢ To be able to correlate global trends to understand Hispanic culture |
| **Comparisons** | •To understand the historical & present-day contributions of Hispanic culture to world culture<br>•To understand the impact of Hispanic culture on US culture | •To be able to identify features of Hispanic cultural development in contrast to US culture<br>•To be able to explain & analyze similarities & differences between Hispanic culture & other cultures of the world |
| **Communities** | •To understand the role of culture in the creation of a Hispanic community here in the US<br>•To understand how cultural perspectives affect daily life in Hispanic communities here in the US and abroad | ➢ To be able to apply cultural knowledge to interaction with Hispanic communities here in the US and abroad<br>➢ To be able to interact on a professional level with members of the Hispanic community<br>➢ To be able to appreciate & participate in Hispanic cultural activities |

Centro Virtual Cervantes

**Expectations for Graduating Seniors in Spanish:**
**LINGUISTICS, CULTURE, LITERATURE**

| LITERATURE (S360, 400-level lit.) | **Knowledge** | **Skills** |
|---|---|---|
| **Communication** | •To be familiar with main literary figures, works, and movements in the Hispanic world<br>•To understand the central ideas and many of the details of literary texts from the Hispanic world (poetry, narrative fiction, drama, etc.) | •To express, support and defend judgments and perspectives on literary works, authors, and movements in the Hispanic world, both orally and in writing |
| **Culture** | •To understand the relationship between culture and literature<br>•To see literature as a cultural product | •To describe how Hispanic literary works reflect cultural perspectives |
| **Connections** | •To understand how literary works are related to other forms of artistic expression (painting, music, etc.)<br>•To understand the relationships between literary movements and other historical phenomena<br>•To understand the importance of knowledge gained in other fields for studying literature (history, economics, linguistics, cultural studies, etc.) | •To describe and explain how Hispanic literary works are related to other works of art<br>•To describe and explain how literary movements are connected to other historical events<br>•To describe and explain how interdisciplinary knowledge illuminates the study of literature |
| **Comparisons** | •To understand the evolution of literary genres by comparing works from different periods<br>•To understand authors and words by means of comparative analysis | •To describe how Hispanic literature has evolved over time<br>•To describe and explain a variety of literary styles<br>•To identify and describe different literary genres |
| **Communities** | •To understand the role that literary works play in the creation of community<br>•To understand the intersection of US Hispanic literature with US culture | •To describe the significance of literary expression in Hispanic cultures as an instrument that gives voice to a community, either regionally, nationally, or at a transnational level |

**Apéndice III**

***Spanish Language Majors IUPUI***
***Entry Test Results***

| Name | GV | L | R | W | S | Assessment |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |

**IL= Intermediate Low, I= Intermediate, IH= Intermediate High, A=Advanced*
*GV=Grammar & Vocabulary (Satisfactory score= 33/63)*
*L= Listening (Satisfactory score = 7/10)*
*R= Reading (Satisfactory score =10/15)*
*W= Writing (Satisfactory score = 2/4)*
*S= Speaking (Satisfactory score = 2/4)*

*Dear X:*

*Your test results indicate that you are _____ the Intermediate Low level of language ability required by the Spanish program at the beginning of the sequence of courses for the Spanish Major. You show good _____ abilities while _____ are areas that you should strive to improve. Overall, you ____ seem to be well prepared linguistically to succeed in advanced content courses in Spanish.*

*Please keep in mind that, by the end of the Capstone experience, Spanish Majors will be expected to demonstrate Spanish language competency at the Advanced level (as defined by the ACTFL proficiency guidelines) so that they will be capable to use their Spanish language skills in a professional setting. Please see language level specifications and samples in our Program Web page. To discuss your test results or to be retested, please contact _____*

Following the results of your test the Spanish faculty has the following recommendations:

| | |
|---|---|
| | Attendance to weekly conversation hours.<br>Please date sessions attended. |
| | Attendance to weekly tutoring sessions.<br>Please date sessions attended. |
| | Participation in Study Abroad Program. |
| | Taking a conversation class (S317 or equivalent). |
| | Participating in extracurricular activities that require use of the Spanish language (immersion days, talks, community work, reading newspapers and books, watching movies or TV programs, etc.)<br>Please date and describe activity. |
| | Meeting with your advisor every semester to assess progress. |

Centro Virtual Cervantes