¿QUÉ ES UNA PRUEBA DE NIVEL? DEFINICIÓN, OBJETIVOS Y FACTORES QUE HAY QUE TENER EN CUENTA EN SU ELABORACIÓN

VERÓNICA EDESO NATALÍAS
Universidad de Zaragoza

El tema objeto de nuestro análisis surge de la preocupación por conseguir elaborar una prueba de nivel con la que seamos capaces de evaluar, realmente, el nivel de conocimiento que el alumno posee de la lengua 2 y poder incluirlo, de este modo, en el nivel que le corresponda.

Aunque parece sencillo medir el conocimiento que el alumno posee de la lengua 2, esto no siempre es tarea fácil. De este modo, mientras una simple entrevista puede indicarnos claramente el nivel del alumno, a veces un test o prueba de nivel lo sitúa en un nivel que no le corresponde.

¿Qué hacer entonces cuando la prueba de nivel es necesaria pero sabemos que no es altamente fiable? Por ejemplo, imaginemos 70 alumnos inscritos a los que hay que dividir por niveles. Obviamente, el alto número de alumnos nos impide realizar una entrevista personal que, además, tampoco resulta objetiva para la clasificación, ya que nos ofrece indicaciones sobre las destrezas comunicativas del alumno, pero no sobre su competencia en la expresión escrita o sobre su comprensión lectora.

Tampoco sirve de mucho que posean un certificado de español, ya que ese conocimiento se ha podido olvidar si hace mucho tiempo que se ha obtenido; o, por el contrario, se ha podido mejorar si el alumno lleva un tiempo viviendo en España. Se produce entonces una relación amor-odio hacia esta prueba de nivel ya que, a pesar de sus inconvenientes, resulta imprescindible hacer al alumno pasar por ella para *medir* sus conocimientos de español.

1. En qué consiste evaluar y cómo nos ayuda una prueba de nivel

Evaluar constituye un asunto fundamental en el marco descrito. En los últimos años, el tema de la evaluación ha sido objeto de un cuidadoso análisis, en el que se han considerado diversos aspectos, como su objeto, funciones, metodología y aplicaciones[1].

Ahora bien, ¿qué se entiende por evaluar? Hemos seleccionado tres definiciones de diferentes autores. Evaluar puede entenderse como:

1) "Asignar un valor a algo, juzgar. En educación normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo" (Tenbrink, 1981: 17).

2) "Emitir un juicio de valor después de comparar los resultados con los objetivos planteados, o bien después de comparar los resultados con lo que esperamos encontrar en esa realidad" (García Pascual, 1994: 9).

3) Para Rosales (1990: 32) "Tradicionalmente se ha venido considerando como el objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos (…). Sigue siendo ésta la conceptualización más extendida".

Evaluar es, por tanto, valorar un conocimiento. Adviértase que el caso que presentamos es un tanto especial, ya que no esperamos encontrar ningún resultado específico –no juzgamos sobre contenidos o destrezas explicados por nosotros– ni contamos con expectativas sobre los alumnos –no los conocemos aún–. En este sentido, entendemos evaluar como valorar un conocimiento previo, que ya posee el alumno[2].

Ahora bien, ¿cómo conseguimos evaluar ese conocimiento previo? Si entendemos los exámenes como "procedimientos de evaluación que sirven para medir unos determinados conocimientos a través de las muestras que proporciona la actuación de los candidatos" (Bordón, 2006: 19), lo evaluaremos a través

[1] Pueden consultarse a este respecto los trabajos de Bordón (1993, 2000a, 2000b, 2001, 2004), López e Hinojosa (2000) o Mateo (2000), entre otros.

[2] A pesar de que la prueba de nivel se *escapa* un poco de las nociones típicas asignadas al concepto de evaluación, en ella se mantienen algunos aspectos propios de la misma. Éstos son, según Rosales (1990: 32):
1) Recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza.
2) Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual.
3) Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes.

Centro Virtual Cervantes

de un examen, un poco especial, denominado prueba de nivel de dominio[3], que nos permite determinar el conocimiento previo de los alumnos.

Este conocimiento previo permitirá, tras la corrección, distribuirlos en niveles y agruparlos con aquellos alumnos que posean un conocimiento del idioma semejante. Asimismo, ayuda al profesor a conocer cuáles son los puntos débiles del grupo al que va a enseñar qué estrategias puede utilizar en las clases, así como cuáles son los aspectos que los alumnos dominan, y sobre los que no es necesario incidir.

Una prueba de nivel debe de servirnos para un doble objetivo:

1) Asignar al alumno el nivel adecuado.
2) Determinar el nivel de la clase, así como a los alumnos que la van a integrar.

Ahora bien, ¿resulta ético obligar a un alumno a afrontar esta prueba, y más como primera toma de contacto entre él y su profesor? Puede parecer, en principio, intimidatorio, no obstante la experiencia nos dice que esta prueba de nivel no resulta incómoda para el alumno, salvo por el hecho de que debe perder un tiempo en realizarla y en reflexionar sobre su conocimiento del español. De hecho, el tan temido error de los exámenes convencionales ha de interpretarse, en la prueba de nivel, desde una vertiente positiva, ya que nos proporciona pistas para analizar el proceso de aprendizaje de nuestros potenciales alumnos. Incluso, si contamos con un grupo reducido, podemos intentar averiguar las causas más comunes de los errores para, de este modo, solucionarlas en nuestras clases[4].

La prueba de nivel se convierte, de este modo, en una herramienta necesaria y, aparentemente, muy útil, ya que nos va a proporcionar mucha información, no sólo acerca del conocimiento gramatical o léxico de los alumnos, sino también sobre sus características personales. Pero, para que realmente sea eficaz, ha de estar bien construida y la pregunta que nos planteamos es ¿cómo podemos elaborar una prueba de nivel?

2. Criterios que hay que seguir en la elaboración de una prueba de nivel

Elaborar una buena prueba de nivel es difícil, no sólo por la preparación de la prueba en sí misma, sino también porque el objeto de esa evaluación (la lengua), resulta también difícil de precisar.

En primer lugar, la confección de la prueba debería ser tarea, más que de una persona, de un equipo (Bordón, 2006: 85) que, como primera tarea, debe delimitar los objetivos de la prueba y los contenidos que ésta debe presentar.

Su corrección debe permitirnos dividir a los alumnos en relación a los seis niveles que el Marco Común Europeo de Referencia (2002) considera apropiados para organizar la enseñanza-aprendizaje[5]. Y, en este sentido, se hace absolutamente imprescindible contar con descriptores de los diferentes niveles que nos permitan evaluar[6].

Una vez establecidos los descriptores habría que pensar cómo plasmamos esos contenidos en nuestra prueba de nivel. Como hemos señalado antes, no queremos que la prueba sea una tarea ardua para el alumno. Para ello, podemos intentar elaborar una prueba de nivel de una hora de duración. Pero, obviamente, en una hora, no se puede examinar a un alumno de las cuatro destrezas lingüísticas:

1- Comprensión auditiva
2- Expresión oral
3- Comprensión de lectura
4- Expresión escrita

De ellas, hemos de elegir las que consideramos más esenciales. A nuestro juicio, una de las más importantes es la expresión escrita, ya que el alumno da cuenta de sus conocimientos de gramática y de vocabulario. Además de esta destreza, es necesario examinar al alumno con preguntas más concretas, de índole puramente gramatical.

Queremos, por tanto, una prueba de nivel que se pueda realizar en una hora y en la que se haga especial hincapié en el conocimiento gramatical y en la expresión escrita. ¿Cómo podemos elaborarla?

---

[3] Pueden advertirse claras semejanzas entre la prueba de nivel y lo que tradicionalmente se conoce como *evaluación inicial*, denominada en las distintas disposiciones legislativas como *exploración inicial* y a la que se le atribuye una función de carácter diagnóstico. Según señala Rosales (1990: 102), esta prueba nos proporciona, entre otros, conocimientos relacionados con:
1) Los datos personales, familiares y ambientales del alumno.
2) Sus antecedentes académicos
3) Características psicológicas,
información muy semejante a la que obtenemos a través de la prueba de nivel.

[4] Para Encina (1994: 152-153), algunas causas frecuentes de error son: interferencia de la lengua materna, generalización, idea y/o regla equivocada, falta de práctica, cansancio/despiste, comparación con otras lenguas, comodidad.

[5] Estos seis niveles derivan de la especificación de los tres niveles marco, y son: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

[6] En este trabajo no vamos a señalar los descriptores que pueden utilizarse para establecer los diferentes niveles, ya que nos alejaríamos de nuestro tema. No obstante, remitimos al lector interesado a la consulta del MCER (2002).

Centro Virtual Cervantes

Dado que pretendemos evaluar la expresión escrita y el conocimiento gramatical, el examen habría de constar de dos partes diferenciadas.

En la elaboración de la prueba, vamos a centrarnos en dos partes, primero en su contenido y, después, en su forma.

2. 1. *Contenido de la prueba de nivel*

Creemos que para evaluar el conocimiento gramatical del alumno, podemos recurrir a la elaboración de un test que, más que medir su habilidad global para la comunicación en español, nos permitirá tener una idea de sus habilidades lingüísticas. Según Tenbrink (1981: 314) son cinco las preguntas que debemos plantearnos antes de la elaboración de este tipo de prueba:

1- ¿Qué tipos de ítems se deben proponer?
2- ¿Cuántos ítems se deben proponer?
3- ¿Qué dificultad deben ofrecer?
4- ¿Cómo se deben presentar?
5- ¿Cómo deben responder los alumnos?

Respecto de la pregunta número tres, el test deberá presentar distintos grados de dificultad que permitan distribuir a los alumnos desde el nivel A1 hasta el C2. Las preguntas cuatro y cinco se refieren a cuestiones formales, que abordaremos en el apartado siguiente. Hemos de determinar, por tanto, qué tipos de ítems vamos a proponer y, en consecuencia, qué tipo de test queremos plantear, así como de cuántos ítems estará constituido.

Podemos elegir un test que se puntúe objetivamente (verdadero o falso; emparejamientos, elección múltiple, llenar un espacio, respuesta corta, etc.), o bien que cuente con ítems subjetivos (ensayo de respuesta restringida, ensayo de respuesta extensa, etc.). Puesto que luego vamos a contar con una prueba de expresión escrita que habrá de valorarse de forma subjetiva, nos decantamos por un test objetivo. Entre las posibilidades de tests objetivos encontramos:

- Test de elección múltiple
- *Cloze* test (texto en el que se ha eliminado cada séptima palabra después de las primeras dos o tres frases).
- *Cloze* test selectivo (texto en el que, después de las primeras dos o tres frases, se ha señalado cada octava o novena palabra y luego se han reajustado una o dos palabras por delante o por detrás a fin de buscar palabras significativas).
- C-test (texto en el que, después de las primeras frases, se suprime la segunda mitad de cada segunda palabra).

En la prueba de nivel existe un problema con los tres últimos tipos de test: la elección de un texto, que puede resultar muy complejo para los alumnos de nivel inicial o muy fácil para los de un nivel avanzado. Por esta razón nos decantamos por un test de elección múltiple.

Como casi todas las pruebas, este tipo de test presenta ventajas y desventajas que debemos conocer antes de su elaboración. Entre las primeras destacamos:

- Es totalmente objetivo
- Es fácil de corregir
- Es fácil de contestar
- Es rápido
- Presenta gran fiabilidad

Entre las desventajas, podemos citar:

- Evalúa reconocimiento, pero no producción
- Existe posibilidad de acierto al azar[7]
- Se limita lo que puede ser evaluado
- Es difícil de elaborar (puede haber más de una respuesta correcta)
- Los alumnos pueden copiar más fácilmente.

Puede advertirse que algunas desventajas, que abordaremos más adelante, no resultan muy difíciles de subsanar. De este modo, elegimos para nuestra prueba de nivel un test de elección múltiple con ítems objetivos que se ajustarán a los descriptores previamente establecidos en función del Marco Común de Referencia Europeo MCRE (2002).

La siguiente pregunta que podemos plantearnos es cuántas posibilidades de elección debemos proponer al alumno. Creemos que deberían existir cuatro opciones diferentes (a, b, c, d). Según Alderson, Clapham y Wall (1998: 51), "es una buena idea tener, al menos, cuatro respuestas alternativas, para que sólo haya un 25% de posibilidades de que los estudiantes acierten la pregunta al azar". Planteando estas

[7] Como indican Alderson, Clapham y Wall (1998: 47), muchos alumnos pueden aprender estrategias para responder a los exámenes de respuesta múltiple –entre ellas, técnicas para eliminar opciones poco probables, para evitar dos opciones con significado parecido, etc.–. Pueden consultarse, a este respecto, Oller (1979) y Allan (1992).

Centro Virtual Cervantes

cuatro opciones tratamos de subsanar una de las desventajas de los tests antes citadas: la posibilidad de acierto al azar.

A la hora de empezar a elaborar el test, deberíamos atender a la pregunta planteada por Tenbrink (1981), ¿cuántos ítems?, que se corresponde con la longitud del test. Según Tenbrink (1981: 319) "cuanto más largo sea el test, más alta sería probablemente su fiabilidad" pues, según él (*ibíd.*), "el grado de exactitud tiende a venir junto con el de extensión". Estamos de acuerdo con esta idea, no obstante, el disponer de una hora para la realización de las dos partes de la prueba tampoco nos permite plantear un examen demasiado extenso que, por otro lado, resultaría tedioso, tanto de realizar, como de corregir.

Para determinar la longitud habremos de apoyarnos en los descriptores y en las preguntas que consideremos imprescindibles para ayudarnos a asignar nivel, así como en la propia experiencia. Proponemos un test de 50 preguntas que se encuentren ordenadas de menor a mayor dificultad[8] y en las que, como ya hemos dicho, existan cuatro opciones de respuesta.

Establecidas estas características, pasaríamos a redactar los ítems, que constituye la parte más compleja y conflictiva en la creación de la prueba de nivel. Deberíamos de tener en consideración cuestiones de gramática, pero también de léxico que nos permitan distribuir a los alumnos a lo largo de los seis niveles. Algunos temas imprescindibles serían ser/estar; pretérito imperfecto/perfecto simple; subjuntivo/ indicativo en las oraciones subordinadas sustantivas, léxico; frases hechas, etc.

Una vez redactados los ítems, habría que ponerlos a prueba. Primero, tratando de que los resolviera un nativo para comprobar que sólo existe una respuesta correcta, y después, con pequeños grupos de alumnos[9].

Tras la elaboración del test, pasaríamos a plantearnos el modo de evaluar la expresión escrita. Existen dos tipos de pruebas:

1) Guiadas:

- A partir de estímulos visuales: dibujos, fotos, películas…
- A partir de estímulos auditivos: entrevistas, debates, conversaciones telefónicas, etc.
- A partir de estímulos escritos: rellenar formularios, escribir palabras clave de un diálogo, desarrollar un esquema planteado, recombinar frases, etc.

2) Libres:

- Basadas en vocabulario: descripciones físicas (partes del cuerpo)
- Basadas en gramática: comparar nuestras actividades con las que hacíamos cuando éramos pequeños.
- Basadas en temas: la televisión, la moda…

Teniendo en cuenta que los alumnos pertenecen a niveles diferentes y que, además, contamos con una hora para la realización de la prueba, creemos que la mejor opción de las aquí señaladas sería una redacción libre, en la que se obligara al alumno a abordar aspectos gramaticales y léxicos que nos permitan determinar su nivel.

No obstante, antes de plantear el tema de la redacción, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Crear una variedad de tareas que cubran todos los objetivos
- No incluir aspectos que evalúen, más la imaginación, capacidad de razonamiento lógico, de síntesis, que la propia expresión escrita.
- No complicar demasiado las instrucciones, los alumnos pueden no comprenderlas.
- Evitar el aspecto contrario, es decir, no suministrar demasiadas pistas en las instrucciones para evitar que el alumno las utilice en su propia redacción con un mínimo de variaciones.
- No proporcionar muchas posibilidades de elección, lo cual nos facilitará contrastar las puntuaciones.

Puesto que queremos evaluar aspectos gramaticales y léxicos que van desde el nivel A1 hasta el C2, proponemos que el alumno elabore tres redacciones diferentes en las que se intenten abordar los aspectos más conflictivos que podemos encontrar en el usuario básico (A1, A2), en el independiente (B1, B2) y en el competente (C1, C2). Al igual que en las preguntas del test, ordenamos estas tres redacciones de menor a mayor dificultad. Además, para evitar la ansiedad que puede provocar al alumno el hecho de tener que elaborar tres redacciones, sugerimos no asignar un mínimo de palabras, pero sí un máximo: una carilla de un folio para las tres redacciones –sólo queremos recoger una muestra representativa de su competencia–.

[8] La dificultad creciente del examen nos permitirá comprobar, prácticamente a simple vista, a qué nivel pertenece cada alumno, ya que, por lo general, los principiantes y falsos principiantes suelen dejar de contestar el test cuando son conscientes de que desconocen la repuesta correcta.

[9] La redacción de los ítems es uno de los mayores problemas a la hora de elaborar un examen. Muchos trabajos se han dedicado a investigar sobre esta tarea. Entre ellos, destacamos el de Heaton (1988).

Centro Virtual Cervantes

A través de la redacción, evaluamos cómo el candidato lleva a cabo una determinada tarea. Para ello necesitamos una escala de valoración, que puede ser de dos tipos:

1) Holística o global, cuando se juzga la actuación lingüística del candidato en su totalidad. Se emite un juicio sobre su eficacia en general.

2) Analítica, cuando se juzgan varios componentes de una actuación lingüística por separado (Alderson, Clapham y Wall, 1998: 107-108).

Nuestra valoración será global, ya que juzgamos la totalidad y no una parte de la actuación lingüística. A diferencia del test, la redacción es una prueba subjetiva, por ello, en el momento de la corrección, hemos de tener muy presente en función de qué vamos a baremarla. Proponemos los siguientes criterios de corrección en relación con los diferentes niveles:

Nivel A1/A2

- Adecuación comunicativa:

Se ha logrado solo mínimamente la finalidad comunicativa. La falta de organización y de recursos disponibles ha dificultado la comprensión total o parcial del mensaje.

- Gramática:

A1: manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio escaso. Frases y oraciones sencillas y aisladas, no presenta vínculos de cohesión textual.

A2: utiliza estructuras sencillas correctamente pero comete errores básicos sistemáticamente, como confundir los tiempos verbales, no conocer irregulares de uso frecuente, olvido de la concordancia, etc.; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta transmitir. Utiliza conectores sencillos como *y*, *pero* o *porque*.

- Léxico:

Vocabulario deficiente. En arriesgados, puede darse mucha transferencia.

Nivel B1/B2

- Adecuación comunicativa:

Se ha logrado en parte la finalidad comunicativa del ejercicio. Se entienden las ideas principales o secundarias pero la organización desigual puede dificultar en alguna ocasión la transmisión del mensaje. En todo caso, existe claridad, es un texto comprensible aunque se pierda algún detalle.

- Gramática:

B1: errores esporádicos de morfología o sintaxis en cuestiones simples y sistemáticos en otras más complejas.

B2: no hay errores que produzcan malentendidos. Uso adecuado, aunque no amplio, de conectores discursivos.

Errores más o menos sistemáticos: pasados, subjuntivo, artículos, preposiciones.

- Léxico:

Vocabulario adecuado pero, a veces, recurre a paráfrasis o se arriesga con vocablos inadecuados para sortear los vacíos de conocimiento (problemas de selección léxica en español: menos transferencia).

Nivel C1/C2

-Adecuación comunicativa

Se ha logrado plenamente la finalidad comunicativa del ejercicio. Buena organización, las ideas se presentan de forma coherente y lógica.

- Gramática:

Buen control gramatical sobe un repertorio lingüístico complejo. Errores poco frecuentes y de escasa importancia. Buen uso de conectores.

Errores esporádicos: artículo determinado / indeterminado, proposiciones, pronombres, ser / estar, subjuntivo.

- Léxico:

Uso de vocabulario escogido y adecuado a la situación y al tema.

Nuestra prueba de nivel está prácticamente terminada. Hasta aquí, proponemos que conste de un test de elección múltiple constituido por 50 preguntas y tres redacciones centradas cada una en aspectos problemáticos de gramática para los tres tipos de usuario que se encuentran realizando el examen.

Conjugamos, así, una prueba objetiva con otra subjetiva, subjetividad que tratamos de aminorar estableciendo ciertos criterios de corrección. Asimismo, englobando test y redacción en una misma prueba eliminamos algunas desventajas antes señaladas de los test como, por ejemplo, que evalúa solo reconocimiento, pero no producción.

Una vez abordadas las cuestiones de contenido de nuestra prueba de nivel, habríamos de pensar en cómo vamos a presentarla a los alumnos, es decir, en cuestiones formales.

Centro Virtual Cervantes

2. 2. *Forma de la prueba de nivel*

En este apartado trataremos de responder a las cuestiones 4 y 5 que, según Tenbrink (1981: 314), hemos de plantearnos al elaborar un test: ¿cómo se debe presentar? y ¿cómo deben responder los alumnos?

A nuestro juicio, la prueba de nivel debería de constar de dos partes: 1) una hoja de respuestas para el alumno y 2) un cuadernillo de preguntas.

En la hoja que utilizará el alumno para escribir aparecerá una tabla con 50 números que se corresponderán con cada una de las 50 preguntas del test y las cuatro posibilidades de respuesta (a, b, c, d) de cada una de ellas. Es en esta tabla donde el alumno debe responder.

Aparte, se le proporcionará un cuadernillo en el que aparezcan las 50 cuestiones. En ese cuadernillo, el alumno no debe escribir, sino únicamente en la tabla de respuestas. De hecho, el alumno deberá devolver el cuadernillo intacto al finalizar el examen con objeto de poder reutilizarlo en sucesivas pruebas.

Para que las instrucciones queden más claras, proponemos indicar en la cabecera del cuadernillo que el alumno ha de escribir únicamente en la hoja de respuestas. El objeto de que el alumno escriba ahí es que podamos corregir la prueba de forma más rápida por medio de una *clave* o *plantilla de corrección*[10].

La segunda parte del examen, las tres redacciones, se presentarán en el reverso del folio que contiene la tabla de respuestas, ordenadas de la primera a la tercera y ocupando el comienzo, centro, y final del folio, con objeto de indicar visualmente a los alumnos el espacio del que disponen para elaborar cada una de ellas.

Asimismo, consideramos oportuno que los alumnos respondan a una serie de preguntas que pueden orientarnos acerca de su nivel. De manera que, además de preguntar sobre su nacionalidad, consideramos interesante conocer cuánto tiempo hace que el alumno estudia español, cuánto tiempo lleva viviendo en España, si ha hecho antes cursos en nuestra Universidad y, en caso afirmativo, cuándo y de qué tipo (intensivo, trimestral, anual, …).

Por último y, dado que en una prueba de test se puede copiar sin gran dificultad, proponemos disponer de dos pruebas de examen A y B, con las mismas preguntas, aunque con distinta ordenación (pero siempre manteniendo una gradación que vaya del nivel A al nivel C), avisando previamente a los alumnos.

3. Conclusiones

Estos son los criterios que, a nuestro juicio, habrían de seguirse para elaborar una prueba de nivel. A pesar de estas indicaciones, conseguir una buena prueba de nivel resulta muy difícil, como advierten Alderson, Clapham y Wall (1998: 209), "establecer la validez de una prueba no es un asunto rápido ni fácil (…). Puede que los problemas relacionados con una prueba o con los procedimientos que ésta implica sólo emerjan cuando la prueba haya funcionado durante un tiempo". Nuestro último consejo es que debemos estar abiertos a continuas modificaciones de la misma.

La experiencia nos ha confirmado que resulta muy difícil tratar de medir algo tan complejo e indefinible como el conocimiento de una lengua, por ello debemos estar dispuestos a asumir equivocaciones y, cómo no, a subsanarlas dialogando con nuestros alumnos si no están de acuerdo con el nivel asignado y si, efectivamente y a pesar de nuestros esfuerzos, no les hemos asignado el nivel adecuado.

Bibliografía

ALLAN, A. (1992): «Development and Validation of a Scale to Mesure Test-Wisenes in EFL/ESL Reading Test Takers», *Language Testing*, 9, 101-123.

ALDERSON, J. Charles, Caroline CLAPHAM y Dianne WALL (1998): *Exámenes de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

BORDÓN, Teresa (1993): «Evaluación y niveles de competencia comunicativa», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: cuadernos de tiempo libre, 37-60.

BORDÓN, Teresa (2000a): «La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, Madrid: SGEL, 151-175.

[10] Hablamos de *clave* cuando hay una única respuesta correcta para cada ítem, y de *plantilla de corrección* cuando hay más de una respuesta correcta para un ítem o cuando los candidatos pueden utilizar sus palabras para expresar una idea. (Alderson, Clapham y Wall, 1998: 107).

Centro Virtual Cervantes

BORDÓN, Teresa (2000b): «La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE», *Carabela*, 48, Madrid: SGEL, 111-136.
BORDÓN, Teresa (2001): «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE», *Carabela*, 49, Madrid: SGEL, 77-101.
BORDÓN, Teresa (2004): «La evaluación de la expresión oral y la comprensión auditiva », *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 983-1003.
BORDÓN, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.
ENCINA, Alonso (1994): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.
GARCÍA PASCUAL, Enrique (1994): *Apuntes de evaluación*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
HEATON, John Brian (1988): *Writing English Language Test*, Londres: Longman.
LÓPEZ, Blanca S. y Elsa M. HINOJOSA (2000): *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, México: Trillas.
MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona: ICE-UB/Horsori.
OLLER, John (1979): *Language Test at School*, Londres: Longman.
ROSALES, Carlos (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid: Narcea.
TENBRINK, Terry D. (1981): *Evaluación, guía práctica para profesores*, Madrid: Narcea.

Centro Virtual Cervantes