Instituto Cervantes



MANUAL PARA VINCULAR LA ENSEÑANZA DE LENGUAS AL MCER

BRITISH COUNCIL

UKALTA
UK Association for Language Testing and Assessment

EALTA
www.ealta.eu.org

ALTE
Association of Language Testers in Europe

Instituto Cervantes



MANUAL PARA VINCULAR LA ENSEÑANZA DE LENGUAS AL MCER

BRITISH COUNCIL

UKALTA
UK Association for Language Testing and Assessment

EALTA
www.ealta.eu.org

ALTE
Association of Language Testers in Europe

Manual para vincular la enseñanza de lenguas al MCER

El presente recurso está destinado a personas que se dedican a la docencia, evaluación y creación de materiales para la enseñanza de lenguas, así como a todos los agentes involucrados en asuntos de política educativa y en la toma de decisiones al respecto.

Dado el gran impacto del MCER de 2001 y el interés suscitado por el *Volumen complementario del MCER* de 2020, los editores esperan que en breve diferentes profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas hagan uso de esta primera edición del *Manual* para proyectos de vinculación al MCER. Invitamos a todos los implicados en proyectos de este tipo a compartir tanto su experiencia como su opinión sobre la utilidad del *Manual*. En 2024 tendrá lugar un evento en el que se presentarán estudios de caso sobre el uso del *Manual*. Los resultados de dichos estudios y otras propuestas de expertos se incorporarán a una edición revisada del *Manual*.

Este manual está publicado conjuntamente por la European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), la UK Association for Language Testing and Assessment (UKALTA), el British Council y la Association for Language Testers in Europe (ALTE). Esta traducción se publica con el consentimiento de los autores, pero bajo la única responsabilidad del traductor. Coordinadores: Javier Fruns Giménez, Manuela Gil-Toresano Berges, Antonia Liberal Trinidad e Inés Soria Pastor. Traductoras: Marina Montero Pérez y Elena Nieto Blas.

ISBN: 978-84-18210-66-2

NIPO: 110-24-061-0

© British Council, UKALTA, EALTA y ALTE. 2022.

© De la traducción: Instituto Cervantes. 2024

Nota sobre la traducción al español

El *Manual para vincular la enseñanza de lenguas al MCER* surgió ante la necesidad de disponer de un documento que facilitara la vinculación de recursos relacionados con la enseñanza de lenguas al enormemente ampliado esquema descriptivo del MCER VC. La traducción del *Manual* al español ha querido ser coherente con la traducción del MCER VC y mantener las decisiones adoptadas en esta, que se justifican y explican en su Nota sobre la traducción al español. Esas decisiones incluyen tanto cuestiones relacionadas con la formulación inclusiva como con aspectos terminológicos concretos. Además, con el objetivo de facilitar la lectura del documento, en la traducción del *Manual* se ha optado por eliminar, en la medida de lo posible, las barras (/) que indican la posibilidad de referirse al singular y al plural (p. ej. *the level/s*), eligiendo la opción más lógica y genérica en cada caso.

Por otro lado, en el *Manual* se incorporan términos relacionados con la evaluación certificativa o con los procesos de vinculación que no aparecen en el MCER VC y que no siempre tienen una correspondencia consolidada en español. A continuación se muestra y se justifica la traducción que se ha hecho de algunos términos que no tienen una equivalencia afianzada en nuestro idioma.

TERMINO EN INGLÉS	TRADUCCIÓN EN EL MANUAL	OBSERVACIONES
Alignment claim	Declaración de vinculación	Al no existir en la literatura especializada en español una traducción asentada del término inglés *claim*, se ha optado por el término «declaración» en lugar de otras posibles traducciones como «aserción» o «afirmación».
Benchmarking	Calibración	En el contexto en que se utiliza en el manual, se ha optado por «calibración».
Delivery	Enseñanza	En la pirámide del Sistema integral de aprendizaje de O'Sullivan (2020) los tres ejes de la figura se han traducido como «currículo», «enseñanza» y «evaluación».
Evidence(s)	Evidencia/s	Se ha preferido el término «evidencia» frente a «prueba», ya que el segundo podía confundirse con una parte de un examen o material.
Judgment	Valoración	El término «valoración» se ha empleado para nombrar las puntuaciones y/o calificaciones que emiten los jueces expertos en las sesiones de estandarización o de fijación de estándares.
Stakeholder	Usuarios, profesionales, partes interesadas, destinatarios	El término en inglés, que abarca una amplia variedad de perfiles, no tiene un equivalente único en español. Se ha optado por utilizar un término u otro según a qué *stakeholders* se hiciera referencia en cada caso.
Standard setting	Fijación de estándares	Es la traducción más establecida en la bibliografía especializada.
Textbook	Manual	En el contexto de enseñanza de lenguas en español lo habitual es hablar de manuales.
Validation argument	Argumento de validación	Se ha utilizado «argumento» en general, si bien en momentos en que se habla del proceso, se utiliza el término «argumentación».

Por último, en el original en inglés de 2022 figuraban como inéditas algunas fuentes bibliográficas. En esta traducción se incluye la referencia actualizada de dichas fuentes, ya publicadas.

ÍNDICE

Prefacio **9**

CAPÍTULO 1: EL MCER **11**

1.1 ¿Qué es el Consejo de Europa? 12

1.2 ¿Qué es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER)? 13

1.3 ¿Qué es la vinculación al MCER y cuál es su utilidad? 14

1.4 ¿Por qué es importante vincular entre sí los diferentes componentes de un sistema de enseñanza? 15

1.5 ¿Qué implica la vinculación al MCER? 16

1.6 ¿Cuáles son los recursos disponibles para llevar a cabo la vinculación al MCER? 18

1.7 ¿Qué tipo de orientación ofrece el presente manual? 19

Notas para la implementación 20

CAPÍTULO 2: FAMILIARIZACIÓN **21**

2.1 ¿Qué es la familiarización? 22

2.2 Actividades de familiarización general 23

2.3 Actividades de familiarización específica 24

2.3.1 Funciones y decisiones de los coordinadores 24

2.3.2 Preparación de los materiales 26

2.4 Directrices para la elaboración de informes en la fase de familiarización 29

2.4.1 Elaboración de informes para uso interno 29

2.4.2 Elaboración de informes para uso externo 29

Notas para la implementación 30

CAPÍTULO 3: ESPECIFICACIÓN **31**

3.1 ¿Qué es la especificación? 32

3.2 Actividades de especificación general 33

3.3 Actividades de especificación específica 35

3.4 Directrices para la elaboración de informes en la fase de especificación 38

Notas para la implementación 39

CAPÍTULO 4: ESTANDARIZACIÓN **41**

4.1 ¿Qué es la estandarización? 42

4.2 Organización del proceso de estandarización 43

4.3 Pasos en la estandarización 44

4.3.1 Actividades 46

4.3.2 Herramientas 48

4.4 Directrices para la elaboración de informes en la fase de estandarización 49

Notas para la implementación 50

CAPÍTULO 5: FIJACIÓN DE ESTÁNDARES 51

Nota sobre este capítulo: fijar expectativas 52

5.1 ¿Qué es la fijación de estándares? 52

5.1.1 ¿Por qué se fijan estándares? 52

5.1.2 ¿Cómo se realiza la fijación de estándares? 53

5.1.3 Cuestiones prácticas de la fijación de estándares: planificación, organización, recopilación de datos y análisis 55

5.2 Ejemplos de fijación de estándares para la comprensión y la expresión 57

5.2.1 Ejemplo de fijación de estándares para la comprensión 57

5.2.2 Ejemplo de fijación de estándares para la expresión 59

5.3 Desafíos, soluciones y alternativas 63

5.3.1 Ajustar el alcance y el volumen de las actividades 63

5.3.2 Introducir ajustes de manera justificada 64

5.3.3 Fijación de estándares en línea 65

5.3.4 Otros métodos para la fijación de estándares 65

5.3.5 Fijación de estándares entre lenguas 66

5.4 Adaptar métodos de fijación de estándares para otros recursos diferentes de la evaluación 66

5.5 Directrices para la elaboración de informes en la fase de fijación de estándares 67

5.6 Fuentes de consulta 68

Notas para la implementación 70

CAPÍTULO 6: VALIDACIÓN DE LAS DECLARACIONES DE VINCULACIÓN 71

6.1 Qué entendemos por validación 72

6.2 Limitaciones fundamentales de los argumentos de vinculación validados 72

6.3 Creación de un banco de evidencias de validación 73

6.4 Notas sobre la estructura del informe 74

6.5 Directrices para la elaboración de informes en la fase de validación 75

6.6 Nota sobre la vinculación de exámenes que emplean IA en sus sistemas de calificación 79

Notas para la implementación 80

ANEJO: FICHAS PARA SUSTENTAR EL PROCESO Y LAS DECLARACIONES DE VINCULACIÓN 81

Fichas correspondientes al capítulo 2: Familiarización 82

Ficha 2.1: Familiarización general 82

Ficha 2.2: Familiarización específica, sesión 1 84

Ficha 2.3: Resumen general del proceso de familiarización 86

Fichas correspondientes al capítulo 3: Especificación 88

Ficha 3.1: Descripción de la vinculación y del recurso 88

Ficha 3.2: Actividades de la lengua, estrategias y competencias 89

Ficha 3.3: Perfil gráfico de la vinculación 90

Ficha 3.4: Descriptores ilustrativos de las actividades de la lengua y estrategias 91

Ficha 3.5: Mapeo detallado 92

Fichas correspondientes al capítulo 4: Estandarización 93
Ficha 4.1: Ficha de resumen de estandarización – participante 93
Ficha 4.2: Ficha de resumen de estandarización – coordinador/a 95
Ficha 4.3: Análisis de ejemplos ilustrativos. Ficha holística 97
Ficha correspondiente al capítulo 5: Fijación de estándares 98

Lista de figuras

Figura 1.1: Estados miembros del Consejo de Europa 12
Figura 1.2: Sistema integral de aprendizaje de O'Sullivan 15
Figura 1.3: Fases en el proceso de vinculación 17
Figura 2.1: Familiarización general y específica 22
Figura 2.2: Cinco actividades de familiarización general 23
Figura 2.3: Actividades que deben realizarse durante la primera sesión de familiarización 26
Figura 2.4: Actividades que deben realizarse en las otras sesiones de familiarización específica 28
Figura 3.1: Proceso de especificación 32
Figura 3.2: Pasos en el procedimiento de especificación general 33
Figura 3.3: Cuatro modos de comunicación 34
Figura 3.4: Resumen del procedimiento de especificación específica 35
Figura 3.5: Selección de descriptores «puede hacer» de escritura creativa para los niveles A1, A2 y A2+ 37
Figura 6.1: Resumen de validación de una declaración de vinculación [C – Currículo; En – Enseñanza; Ev – Evaluación] 73
Figura 6.2: Hacia una declaración de vinculación sólida 74

Lista de cuadros

Cuadro 4.1: Pasos en el proceso de estandarización 44
Cuadro 5.1: Pasos clave en la planificación y preparación de una actividad para la fijación de estándares 55
Cuadro 5.2: Ejemplo de programa del taller para una prueba de comprensión oral 58
Cuadro 5.3: Programa de actividades para pruebas de expresión oral y escrita 59
Cuadro 6.1: Propuesta de enfoque para la redacción del informe de validación 75
Cuadro 6.2: Resumen de las etapas y posibles declaraciones de vinculación 76
Cuadro 6.3: Resumen de los pasos que se deben seguir según los diferentes tipos de recursos 77

Prefacio

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) se publicó por primera vez en 2001. Los niveles de referencia y las escalas ilustrativas fueron bien recibidos, especialmente por las instituciones certificativas. No obstante, los especialistas en enseñanza de lenguas y otros profesionales de este campo no tardaron en plantearse preguntas como «¿cómo se puede saber si tu B1 es como mi B1?». Estas cuestiones dieron lugar a un llamamiento al Consejo de Europa para que estableciera un sistema de validación que confirmara la vinculación de los exámenes de lenguas a uno o varios de los niveles del MCER. Sin embargo, un sistema de tales características escapaba a las competencias del Consejo de Europa, por lo que en su lugar se redactaron dos guías: una para la vinculación de los exámenes de lenguas al MCER[1] y otra para la creación de exámenes referenciados al MCER[2].

En 2013 se inició un proyecto de actualización de las escalas ilustrativas del MCER. En 2017 se publicó una versión provisional del *Volumen complementario del MCER* (MCER VC) y en 2020 apareció la versión definitiva. En 2018 se celebró en Dublín el Simposio de EALTA y en febrero de 2020 el British Council organizó en Londres el Simposio EALTA-UKALTA. En ambos eventos se observó la necesidad de disponer de un nuevo manual que facilitara la vinculación al enormemente ampliado esquema descriptivo del MCER VC. A la hora de elaborar el manual, el equipo directivo, conformado después del simposio de 2020, consideró que la vinculación no solo debía aplicarse a los exámenes de lenguas, sino también a las políticas educativas, las directrices curriculares, los currículos, los programas, los manuales y otros recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, este equipo consideró que el manual debería servir, por un lado, para orientar a responsables de políticas educativas, formadores, profesores y otros profesionales de la enseñanza de lenguas; y, por otro, para guiar los procesos más o menos técnicos de los que depende la vinculación. El manual también tiene como objetivo ayudar a los usuarios a manejar la amplia variedad de documentos de referencia relativos al MCER que hay disponibles.

El presente manual ha sido elaborado teniendo en consideración dos tipos de público, que a su vez comprenden varios subgrupos especializados, tal y como se muestra a continuación. Las listas no pretenden ser exhaustivas.

PÚBLICO 1	PÚBLICO 2
Profesionales que desean realizar una vinculación al MCER práctica o aplicada en un contexto particular y con un propósito concreto (por ejemplo, ser capaz de presentar o evaluar un argumento de vinculación al MCER). Esto incluye: ■ profesores en activo ■ creadores de materiales ■ diseñadores de programas ■ profesores en formación ■ creadores de exámenes ■ autores de manuales	Otros profesionales de la educación y agentes sociales involucrados en temas de política educativa y en la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza de lenguas en un sentido amplio (como valorar la correspondencia de manuales o exámenes de lenguas con los niveles del MCER que declaran). Esto incluye: ■ administradores ■ responsables de desarrollo curricular ■ personal de ministerios de educación ■ empleadores ■ gestores ■ responsables de políticas educativas ■ editores ■ formadores de profesores

[1] *Relating Language Examinations to the 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment' (CEFR). A Manual*. Estrasburgo: Consejo de Europa, versión revisada, 2009.
[2] *Manual for Language Test Development and Examining*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2011.

Los capítulos 1 y 2 del manual han sido redactados de manera que sean accesibles y relevantes para los dos públicos. El primero proporciona una introducción básica al MCER y al proceso de vinculación, y el segundo una descripción de la fase de familiarización de dicho proceso. Del capítulo 3 al 6 se ofrecen directrices, tanto generales como detalladas, para las sucesivas fases del proceso de vinculación, así como información sobre las herramientas y métodos disponibles para elaborar informes de las actividades realizadas.

El presente manual se desarrolló del siguiente modo: en primer lugar, el equipo directivo acordó el alcance del documento, redactó la primera versión de los capítulos 1 y 2 y los envió a profesionales de la enseñanza de lenguas para recibir retroalimentación. En segundo lugar, se solicitó a un grupo de especialistas con amplia experiencia de trabajo con el MCER que elaborara un primer borrador de los siguientes capítulos (del 3 al 6). A continuación, David Little editó el borrador del manual, que se distribuyó entre los expertos que habían proporcionado retroalimentación sobre los capítulos 1 y 2. Por último, se revisó todo el manual teniendo en cuenta los comentarios y las recomendaciones de estos especialistas.

Equipo directivo

- Neus Figueras, European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)
- David Little, Trinity College Dublin
- Barry O'Sullivan, British Council
- Nick Saville, Association of Language Testers in Europe (ALTE)
- Lynda Taylor, UK Association of Language Testing and Assessment (UKALTA)

Editores

- Neus Figueras, European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)
- David Little, Trinity College Dublin
- Barry O'Sullivan, British Council

Autores

- Glyn Jones, consultor autónomo, Reino Unido
- Elif Kantarcioğlu, Universidad ID Bilkent, Turquía
- Noriko Nagai, Universidad Ibaraki, Japón
- Graham Seed, Cambridge Assessment English, Reino Unido
- Jamie Dunlea, British Council, Reino Unido
- Neus Figueras, European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)
- David Little, Trinity College Dublin, Irlanda
- Barry O'Sullivan, British Council, Reino Unido
- Nick Saville, Association of Language Testers in Europe (ALTE)
- Lynda Taylor, UK Association of Language Testing and Assessment (UKALTA)

Revisores

- Elaine Boyd, consultora autónoma, Reino Unido
- Bronagh Ćatibušić, Trinity College Dublin, Irlanda
- Karen Dunn, British Council, Reino Unido
- Peter Lenz, Instituto de Multilingüismo, Universidad de Friburgo, Suiza
- Vincent Folny, France Éducation International, Francia
- Jane Lloyd, Cambridge University Press & Assessment, Reino Unido
- Waldemar Martyniuk, Universidad Jaguelónica de Cracovia, Polonia
- Josep Ma. Montcada, Generalitat de Catalunya, España
- Felicity O'Dell, LT123, Reino Unido
- Edgar Rene Pacheco, Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), UNAM, México
- Lorenzo Rocca, Società Dante Alighieri, Italia
- Cristina Rodriguez, Xunta de Galicia, España
- Wu Sha, National Education Examination Authority (NEEA), China
- Joe Sheils, exdirector de la División de Política Lingüística, Consejo de Europa
- Richard Spiby, British Council, Reino Unido
- Dina Vilcu, Universidad Babeș-Bolyai, Rumanía
- Kateřina Vodičkova, Universidad Carolina, República Checa
- Caroline Westbrook, British Council, Reino Unido
- Russell Whitehead, LT123, Reino Unido
- Jessica Wu, Language Training and Testing Center (LTTC), Taiwán

CAPÍTULO 1: EL MCER

EL CONSEJO DE EUROPA, EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS* (MCER) Y LA VINCULACIÓN AL MCER

El capítulo 1 expone el origen del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y explica cómo se puede utilizar para la vinculación en la enseñanza de segundas lenguas.

El capítulo está organizado de la siguiente manera:

1.1. ¿Qué es el Consejo de Europa?

1.2. ¿Qué es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER)?

1.3. ¿Qué es la vinculación al MCER y cuál es su utilidad?

1.4. ¿Por qué es importante vincular entre sí los diferentes componentes de un sistema de enseñanza?

1.5. ¿Qué implica la vinculación al MCER?

1.6. ¿Cuáles son los recursos disponibles para llevar a cabo la vinculación al MCER?

1.7. ¿Qué tipo de orientación ofrece el presente manual?

Al final del capítulo, usted debería tener una idea clara de:

- **qué es el Consejo de Europa y cuáles son sus fines educativos;**
- **cuál es el propósito y el contenido del MCER;**
- **por qué la vinculación al MCER puede ser relevante y útil en su contexto;**
- **por qué y cómo puede llevar a cabo un proceso de vinculación al MCER en su contexto.**

1.1 ¿Qué es el Consejo de Europa?

El **Consejo de Europa** se constituyó en 1949 para promover y defender los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. Tiene su sede en Estrasburgo, Francia, y a día de hoy integra en su seno a 46 Estados miembros europeos, desde Islandia al oeste hasta Azerbaiyán al este. (El Consejo de Europa no debe confundirse con el Consejo Europeo, el comité formado por los jefes de Estado o de Gobierno de la Unión Europea. Todos los Estados miembros de la Unión Europea son también miembros del Consejo de Europa).

Los **instrumentos clave** del Consejo de Europa son: el *Convenio Europeo de Derechos Humanos* (1950), el *Convenio Cultural Europeo* (1954) y la *Carta Social Europea* (1961, versión revisada en 1996).

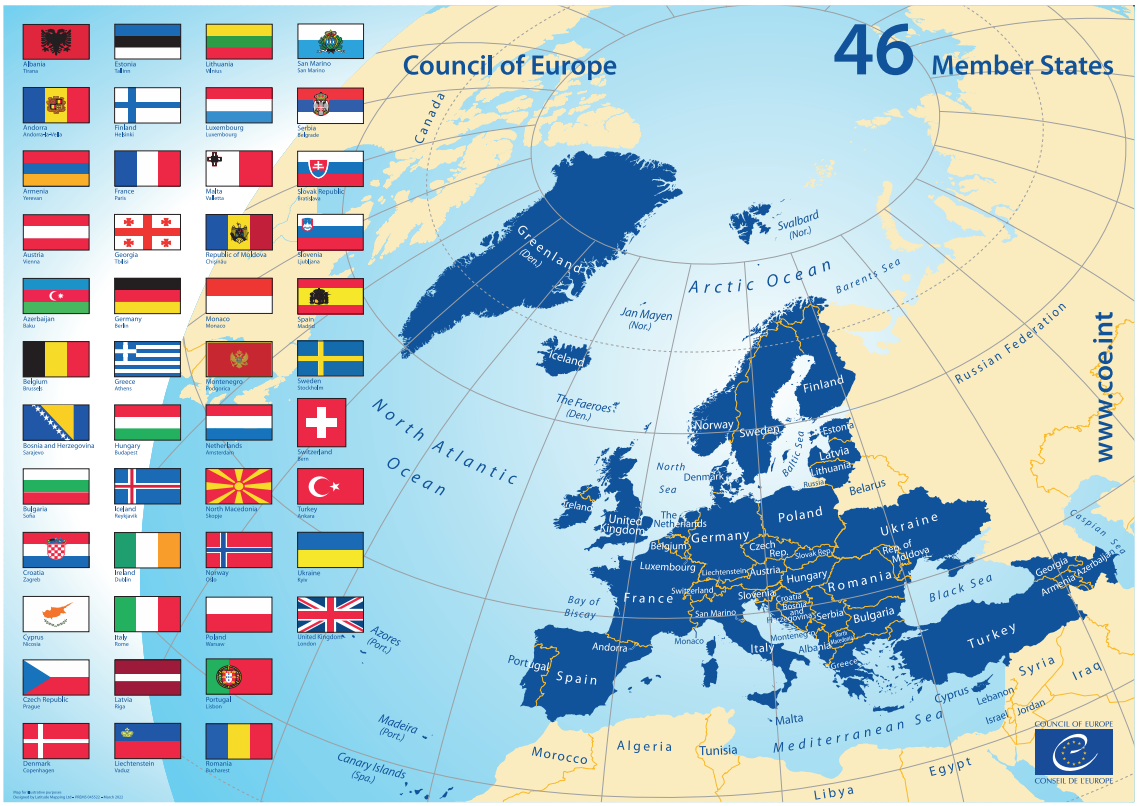

Figura 1.1: Estados miembros del Consejo de Europa

Regidos por sus estándares legales y de derechos humanos, los **programas de educación del Consejo de Europa** tienen como objetivo mejorar las competencias democráticas de los ciudadanos, promover el respeto por la dignidad y la diversidad humana y combatir la discriminación.

Desde los años setenta, el Consejo de Europa ha fomentado **el aprendizaje y la enseñanza de lenguas para la comunicación** con los siguientes propósitos:

1. preservar la diversidad cultural y lingüística europea y fomentar su valoración entre los ciudadanos;
2. facilitar la comunicación y el intercambio internacional.

El concepto de **educación plurilingüe e intercultural** del Consejo de Europa asocia explícitamente la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a los valores fundacionales y a los fines políticos del Consejo, especialmente la integración social, el respeto por la diversidad y el diálogo intercultural.

1.2 ¿Qué es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER)?

Publicado por primera vez en 2001, el MCER se desarrolló para facilitar la reflexión crítica sobre las distintas dimensiones de la enseñanza de lenguas —currículos, programas, manuales y exámenes—, así como para fomentar el entendimiento entre todos los sistemas educativos de los Estados miembros del Consejo de Europa.

El componente central del MCER 2001 es una detallada descripción taxonómica del dominio lingüístico en términos de uso, dividida en cuatro modos de comunicación:

- Comprensión (oral y de lectura)
- Expresión (oral y escrita)
- Interacción (oral y escrita)
- Mediación (que consiste en facilitar la comunicación entre individuos o grupos que, por alguna razón, no pueden comunicarse directamente)

El **esquema descriptivo** del MCER es general para todas las lenguas y comprende dos dimensiones complementarias: (1) las tareas comunicativas de la lengua que el/la usuario/a o aprendiente puede tener que realizar y (2) las competencias de las que depende el éxito en la realización de las tareas. Ambas dimensiones incluyen escalas ilustrativas con descriptores «puede hacer» (*can do*) para detallar la capacidad lingüística en los seis niveles: A1 y A2 (usuario/a básico/a), B1 y B2 (usuario/a independiente), C1 y C2 (usuario/a competente).

En sintonía con la preocupación del Consejo de Europa por los derechos y deberes fundamentales de los ciudadanos, el MCER presenta **al/a la usuario/a o aprendiente como un «agente social»** que lleva a cabo tareas (no exclusivamente lingüísticas) en circunstancias y entornos determinados, y en un ámbito de acción particular.

La versión definitiva del ***Volumen complementario del MCER***, publicada por el Consejo de Europa en 2020, actualiza y amplía los descriptores ilustrativos: incorpora nuevos descriptores a las escalas de 2001; introduce escalas nuevas y un nivel pre-A1; añade escalas para la competencia plurilingüe y pluricultural; ofrece una definición más pormenorizada de mediación, para la que proporciona 24 escalas ilustrativas; sustituye la escala de fonología propuesta en 2001 por tres escalas nuevas, y formula todos los descriptores para que resulten inclusivos en cuanto al género y la modalidad (y de esta manera hace referencia también tanto a lenguas de signos como a lenguas orales).

A lo largo del presente manual, las referencias al MCER en general deben entenderse desde una perspectiva global que abarca ambos documentos (2001 y 2020).

1.3 ¿Qué es la vinculación al MCER y cuál es su utilidad?

El MCER ofrece una **descripción integral**, coherente y clara del dominio de una lengua en términos de uso. Con la ayuda de los niveles comunes de referencia y las escalas ilustrativas del MCER, esta descripción se puede utilizar para:

- desarrollar currículos y programas, manuales y otros materiales de enseñanza/aprendizaje, y exámenes y otros métodos de evaluación;
- demostrar la vinculación entre dos o más de estos elementos de la enseñanza de lenguas;
- mostrar que un currículo, un programa, un manual, un examen u otra forma de evaluación ya existente está vinculado a determinadas secciones del esquema descriptivo del MCER y a uno o varios niveles de dominio;
- comparar currículos y programas, manuales y otros materiales de enseñanza/aprendizaje, y exámenes y otros métodos de evaluación.

Desde su publicación en 2001, diferentes instituciones, organizaciones y autoridades del ámbito de la educación han observado las ventajas que tiene mostrar la **vinculación al MCER** de diferentes aspectos de sus sistemas educativos. Algunas de las ventajas que se han señalado son:

- lograr una coherencia y transparencia sistemáticas;
- disponer de una base para llevar a cabo comparaciones fundamentadas;
- llevar a cabo el control de la calidad mediante la monitorización.

La vinculación al MCER promueve el entendimiento mutuo y la coherencia entre los diversos aspectos de un sistema educativo, facilita la comparación entre distintos sistemas y ofrece apoyo para la mejora de la calidad. Por ello, puede ser de gran interés para:

- organismos encargados del desarrollo de currículos y programas nacionales/regionales;
- entidades encargadas de la elaboración y la gestión de exámenes de lenguas y de otros métodos de evaluación nacionales/regionales;
- instituciones educativas independientes, en especial universidades y escuelas de idiomas privadas;
- educadores que elaboran sus propios materiales y/o formas de evaluación;
- formadores de profesores de lenguas;
- profesores de lenguas que trabajan en un contexto parcial o completamente determinado por el modelo del MCER y el MCER VC;
- entidades certificativas nacionales e internacionales;
- ministerios de educación nacionales y regionales;
- asociaciones profesionales dedicadas al control y la mejora de la calidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas;
- autores de manuales y editoriales.

Para aquellas personas que no estén familiarizadas con el trabajo del Consejo de Europa y/o del MCER, es importante destacar que la vinculación a los niveles del MCER no es obligatoria. El MCER debe ser considerado ante todo una obra de referencia y no un paquete de medidas que se deban implementar necesariamente.

1.4 ¿Por qué es importante vincular entre sí los diferentes componentes de un sistema de enseñanza?

O'Sullivan (2020) argumenta que el éxito de cualquier sistema de aprendizaje depende de la estrecha vinculación de elementos que tradicionalmente se han considerado independientes entre sí: el currículo, los materiales para la enseñanza/aprendizaje, los enfoques didácticos, la formación de profesores y la evaluación. Aunque estos elementos tienen un impacto significativo entre sí y en el aprendizaje, los diseñadores de currículos y materiales, formadores de profesores y especialistas en evaluación trabajan, en su mayoría, de forma independiente. La necesidad de considerar estos elementos desde una sola perspectiva unificada constituye la base del concepto de *Comprehensive Learning System* (CLS) o Sistema integral de aprendizaje de O'Sullivan (2020).

La figura 1.2 ilustra los tres elementos clave del CLS (por sus siglas en inglés):

1. **Currículo:** informal y formal.
2. **Enseñanza:** incluye la selección, la formación, la acreditación, el desarrollo profesional y el liderazgo de los profesores; los materiales de enseñanza y aprendizaje, y el entorno físico en el que tiene lugar la enseñanza.
3. **Evaluación:** incluye la evaluación para el desarrollo (de diagnóstico, de progreso, formativa, etc.) y la evaluación calficativa (de clasificación, de aprovechamiento, de dominio, etc.).

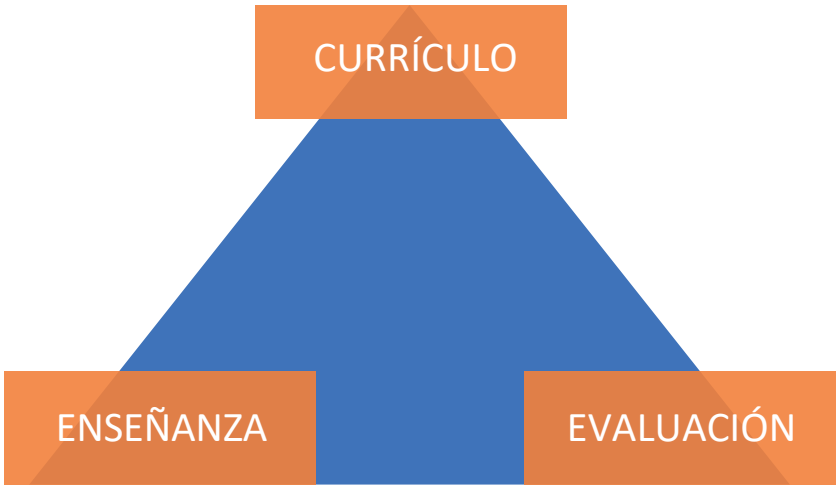

Figura 1.2: Sistema integral de aprendizaje de O'Sullivan

Cuando uno de estos elementos no está conectado de alguna manera con los demás, el sistema se ve amenazado. A continuación, se muestran cuatro ejemplos de cómo algunos de estos elementos pueden estar desconectados:

Ejemplo 1: Se introduce un currículo nuevo o revisado, pero no se ofrece una formación adecuada a los profesores. Lo más probable es que los profesores no impartan el currículo como se esperaba y que, por tanto, no se logren los beneficios que se buscaban con el cambio.

Ejemplo 2: La evaluación no es coherente con el currículo (por ejemplo, el currículo contempla las cuatro destrezas lingüísticas pero la evaluación consiste en un ejercicio de elección múltiple de gramática y una prueba de comprensión de lectura, o el currículo se basa en las necesidades de un contexto educativo particular, mientras que la evaluación no las tiene en cuenta).

Ejemplo 3: Los manuales y materiales utilizados en clase no reflejan las necesidades del currículo (por ejemplo, el currículo requiere un enfoque comunicativo pero los materiales presentan un enfoque gramatical, o el currículo está diseñado para un contexto educativo concreto y los materiales no).

Ejemplo 4: El currículo, la formación de profesores y la evaluación están bien vinculados, pero las características del aula dificultan o imposibilitan una enseñanza efectiva (por ejemplo, porque el mobiliario estático dificulte la realización de actividades en parejas o grupos).

En definitiva, si se quiere introducir un cambio importante en un sistema de aprendizaje, todos los elementos deben considerarse en conjunto. Por ejemplo, cuando se introduzca un currículo nuevo o revisado los profesores deberán recibir una formación adecuada para impartir dicho currículo correctamente. A su vez, los exámenes se actualizarán o rediseñarán para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas.

Antes de intentar establecer una conexión entre un currículo, un elemento del sistema de enseñanza o un examen, es importante recordar que, si bien puede parecer útil (y pertinente) sostener de manera justificada que un elemento específico está vinculado al MCER, eso no significa que su uso en un determinado contexto de aprendizaje sea apropiado. Por ejemplo, un manual de nivel B1 creado para el sistema educativo español no tiene por qué ser válido para un sistema equivalente en Malasia o en India. No basta con argumentar que, como los dos sistemas corresponden a un nivel B1 del MCER, el manual será adecuado para ambos contextos.

1.5 ¿Qué implica la vinculación al MCER?

Implementar una vinculación al MCER implica uno de los dos procesos siguientes:

PROCESO 1

Recopilar evidencias y desarrollar una argumentación que muestre que un recurso existente (p. ej., un currículo, un manual o un examen de lenguas) cumple con los criterios que se infieren del MCER.

O

PROCESO 2

Elaborar y documentar un recurso nuevo (p. ej., un currículo, un manual o un examen de lenguas) a partir de los criterios del MCER.

Los procesos 1 y 2 implican una serie de **etapas bien consolidadas y en gran medida consecutivas**, o conjuntos de procedimientos, como se muestra en la figura 1.3.



La primera fase en el proceso de vinculación es la **FAMILIARIZACIÓN** (explicada más detalladamente en el capítulo 2). Se trata de una fase esencial al comienzo de todo ejercicio de vinculación. La experiencia de estudios previos sobre vinculación demuestra que en formato reducido también puede ser una actividad preliminar muy útil, y en ocasiones necesaria, para otras fases de la vinculación al MCER, como es la estandarización. Así, por ejemplo, la familiarización puede proporcionar una buena oportunidad para refrescar conocimientos o para centrarse en elementos concretos especialmente relevantes en el contexto de un determinado proyecto de vinculación.



1. FAMILIARIZACIÓN
Garantizar que todos los participantes en el proceso de vinculación tienen suficiente conocimiento del MCER, sus niveles y sus descriptores.

2. ESPECIFICACIÓN
Describir/Perfilar el contenido de los programas/manuales/exámenes en relación con las categorías del MCER.

3. ESTANDARIZACIÓN
Garantizar, a través de la formación, un entendimiento común de los niveles del MCER y referenciar ejemplos locales de desempeño a los niveles del MCER que les corresponden.

4. FIJACIÓN DE ESTÁNDARES
Determinar puntos de corte válidos o tomar decisiones con fines evaluativos.

5. VALIDACIÓN
Recopilar y presentar evidencias adecuadas para sustentar argumentos de vinculación.

Figura 1.3: Fases en el proceso de vinculación





Las siguientes fases son la **ESPECIFICACIÓN** y la **ESTANDARIZACIÓN** (capítulos 3 y 4), que son necesarias en los proyectos de vinculación al MCER en la mayoría, si no en todos, los contextos de uso.



Los procedimientos de **FIJACIÓN DE ESTÁNDARES** (capítulo 5) constituyen un requisito esencial para las personas involucradas en todos los aspectos necesarios para establecer empíricamente la relación entre un currículo, una serie de materiales (por ejemplo, un manual o un curso en línea), o una forma de evaluación o examen. En algunos contextos, el grado de actividad de fijación de estándares requerido es probablemente menor de lo que se podría esperar para un examen. Será el uso específico del examen el que determine la selección y la idoneidad de los procedimientos para la fijación de estándares.



La **VALIDACIÓN** (capítulo 6) se puede entender como el continuo proceso de control de calidad que se lleva a cabo para recopilar las evidencias de validez que sustentan los argumentos de vinculación al MCER. Como la familiarización, la validación es hasta cierto punto relevante para todas las otras fases del proceso de vinculación, pues al demostrar que todas las fases se han seguido de manera apropiada, se establece la validez de los subsiguientes argumentos de vinculación al MCER.

1.6 ¿Cuáles son los recursos disponibles para llevar a cabo la vinculación al MCER?

EL MCER de 2001 y el MCER VC 2020 constituyen un *único* recurso al que hacer referencia al llevar a cabo el proceso de vinculación al MCER. A continuación, se muestra un breve esquema del contenido de cada documento para facilitar su consulta:

MCER 2001

- Política de educación lingüística del Consejo de Europa (capítulo 1)
- Planteamiento del enfoque orientado a la acción (capítulo 2)
- Niveles comunes de referencia (capítulo 3)
- Actividades comunicativas de la lengua* (capítulo 4)
- Competencias del/de la aprendiente* (capítulo 5)
- Aprendizaje y enseñanza de lenguas (capítulo 6)
- Las tareas y su papel en el aprendizaje de lenguas (capítulo 7)
- La diversificación lingüística y el currículo (capítulo 8)
- Evaluación (capítulo 9)

(*Las escalas ilustrativas de este capítulo se han actualizado en el MCER VC; diríjase a este documento para conocerlas o consultarlas).

+

MCER VC 2020

- Aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje
- Escalas actualizadas de descriptores ilustrativos del MCER, que incluyen:
  - ampliación de las escalas de 2001
  - nuevas escalas de comprensión, expresión e interacción
  - nuevas escalas de fonología
  - escalas de mediación
  - escalas de competencias en lengua de signos
  - escalas de competencias plurilingüe/pluricultural
- Actividades comunicativas de la lengua y estrategias (sustituye la sección 4.4 en el capítulo 4 del MCER de 2001 y añade material significativo)
- Competencias comunicativas de la lengua (sustituye la sección 5.2 en el capítulo 5 del MCER de 2001)

La base de datos de descriptores del MCER VC puede ser útil durante todo el proceso de vinculación. Para las personas que participan en la creación o producción de exámenes de lenguas y de otras formas de evaluación vinculadas a MCER, también pueden ser de gran utilidad otros recursos como el *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* (Consejo de Europa, 2009) y el *Manual for Language Test Development and Examining* (Consejo de Europa, 2011). Existen asimismo publicaciones que describen estudios de caso que ejemplifican y reflexionan sobre el proceso y la experiencia de vinculación de exámenes, como Figueras y Noijons (2008) y Martyniuk (2010).

1.7 ¿Qué tipo de orientación ofrece el presente manual?

El resto de este manual proporciona orientación **práctica y accesible** para llevar a cabo un proceso de vinculación al MCER en diferentes contextos específicos. Cada uno de los siguientes capítulos se centra en uno de los cinco procesos descritos anteriormente:

- Capítulo 2 – Familiarización
- Capítulo 3 – Especificación
- Capítulo 4 – Estandarización
- Capítulo 5 – Fijación de estándares
- Capítulo 6 – Validación

Cada capítulo comienza con **una explicación del procedimiento y de su importancia**, seguida de **consejos generales y actividades prácticas que servirán a todos los usuarios**, independientemente del contexto de su trabajo en educación lingüística (currículo, enseñanza y evaluación).

El resto de las secciones de cada capítulo ofrecen una **orientación más específica y actividades prácticas propias de cada contexto de uso y de sus subgrupos asociados**, por ejemplo, profesores de lenguas, diseñadores de currículos, autores de manuales y creadores de exámenes. Usted puede seleccionar y centrarse en unos u otros según sus necesidades.

Es posible que usted esté llevando a cabo su proyecto de vinculación mediante un enfoque grupal que involucre a uno o más coordinadores y participantes. Por esta razón, se proporcionan algunos **consejos prácticos y sugerencias para cada uno de los diferentes roles**, incluyendo las tareas que se deben completar y los plazos previsibles.

En el anejo encontrará **fichas de resumen fotocopiables** listas para usar y cumplimentar. Las fichas también estarán disponibles en línea en un formato editable. Esta herramienta práctica adicional le ayudará a realizar un seguimiento y una validación constantes durante todo el proceso de vinculación. Si bien es recomendable que utilice las fichas tal y como aquí se presentan, habrá situaciones en las que sentirá que necesita adaptarlas a las características de un determinado enfoque de la vinculación o de un recurso. Cualquier cambio del enfoque propuesto en este manual deberá ser considerado con detenimiento y justificado en su informe final. Para más información, consulte la sección **Notas para la implementación** del capítulo 6.



Notas para la implementación…

Recuerde que USTED es quien mejor podrá valorar qué es (o no es) realista o posible en su contexto de trabajo.

Por esta razón, es muy recomendable que **adapte lo que haga a su contexto específico** teniendo en cuenta sus recursos y limitaciones. **Evite la tentación de excederse** o hacer más de lo que realmente necesita para sus fines. Asimismo, **¡evite la tentación de subestimar lo que hay que hacer!**

Las preguntas clave que debe tener en cuenta en todo momento durante un proceso de vinculación son:

1. **¿Por qué lo hacemos?**
2. **¿Qué pasos son esenciales en nuestro contexto y para nuestros objetivos?**
3. **¿Qué pasos debemos priorizar?**
4. **¿Qué pasos pueden ser innecesarios?**
5. **¿Cuánto tiempo llevará el proceso?**
6. **¿Cuánto costará?**
7. **¿Qué conocimientos necesitaremos o a cuáles tendremos acceso?**
8. **¿Qué recursos (tiempo, financiación, conocimientos, etc.) debemos prever que serán necesarios?**



CAPÍTULO 2: FAMILIARIZACIÓN

El capítulo 2 se centra en la familiarización como un importante primer paso en cualquier proyecto de vinculación. El capítulo está organizado de la siguiente manera:

2.1. ¿Qué es la familiarización?

2.2. Actividades de familiarización general

2.3. Actividades de familiarización específica

2.3.1. Funciones y decisiones de los coordinadores

2.3.2. Preparación de los materiales

2.4. Directrices para la elaboración de informes

2.4.1. Elaboración de informes para uso interno

2.4.2. Elaboración de informes para uso externo

Las secciones 2.1, 2.2 y 2.4 están dirigidas a todos los participantes en un proyecto de vinculación, cualquiera que sea su función o responsabilidad, mientras que la sección 2.3 está dirigida a los responsables de la organización y administración de actividades específicas de familiarización.

Al final del capítulo, usted debería tener una idea clara de:

- **la importancia de la familiarización y lo que implica;**
- **las actividades que debe llevar a cabo para lograr una buena comprensión del enfoque y las escalas de descriptores del MCER;**
- **la forma de documentar la realización de las actividades con fines informativos.**

2.1 ¿Qué es la familiarización?

La familiarización ha sido diseñada con el fin de garantizar que los participantes de un proyecto de vinculación conocen adecuadamente el MCER y comparten un entendimiento común de los propósitos del proyecto. Este manual contempla dos tipos de familiarización: general y específica (véase la figura 2.1). La familiarización general se puede llevar a cabo en una sola sesión y de forma individual, mientras que la familiarización específica normalmente se realiza en grupo, en más de una sesión y bajo la supervisión de un/a coordinador/a.

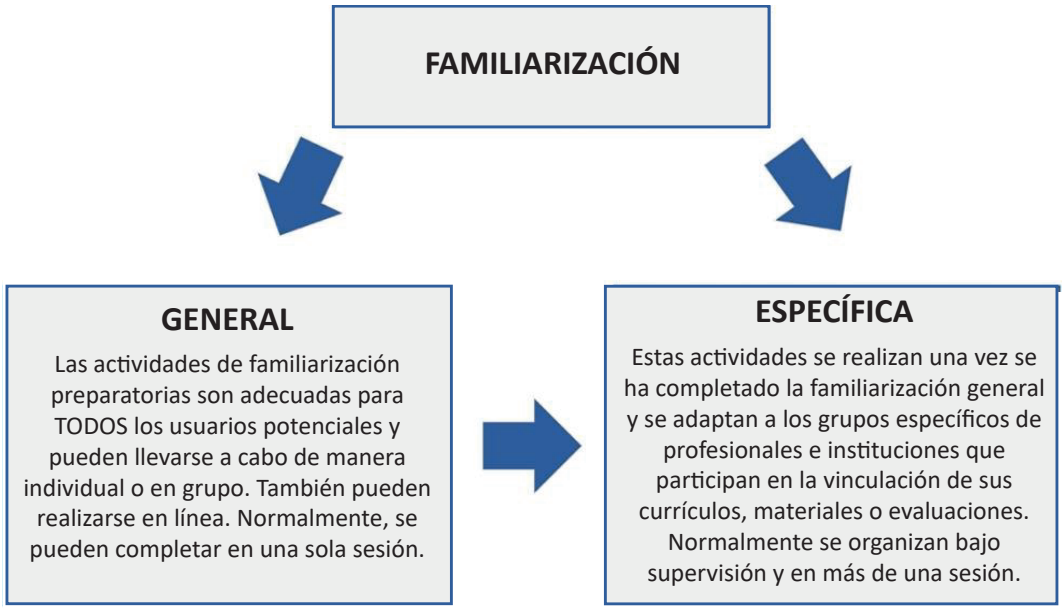

Figura 2.1: Familiarización general y específica

El tiempo necesario para llevar a cabo las actividades en cada sesión de familiarización dependerá del nivel de conocimiento que cada participante tenga del MCER 2001 y del MCER VC 2020, así como del objetivo y el alcance de cada proyecto de vinculación, pero se recomienda que reserve una mañana o tarde completas para cada sesión.

Algunos usuarios pueden estar interesados en acceder a los enlaces con documentación adicional proporcionados en el MCER VC, ya sea por motivos de interés personal o por necesidades concretas de su contexto. Los diseñadores de currículos, por ejemplo, podrían querer consultar el documento *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco y Byram, 2007). Los examinadores de lenguas, por su parte, podrían tener interés en consultar los manuales *Relating Examinations to the CEFR. A Manual* (North *et al.*, 2009) o *Manual for Language Test Development and Examining* (ALTE, 2011).

2.2 Actividades de familiarización general

Utilice la versión electrónica o impresa del MCER VC 2020 para completar las cinco actividades indicadas en la Figura 2.2 en el orden propuesto, de forma individual o en grupo, y de forma presencial o en línea. Anote las respuestas a cada pregunta, ya que le ayudarán a completar la ficha-resumen 2.1 en la actividad 5.

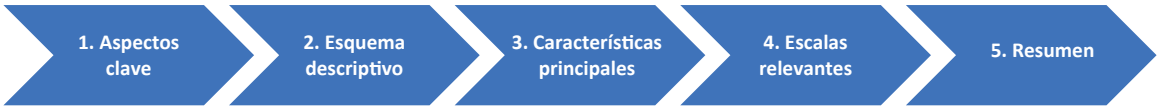

Figura 2.2: Cinco actividades de familiarización general

1. **Aspectos clave:** lea los capítulos 1 y 2 del MCER VC 2020 para conocer los aspectos que se han añadido y los cambios que se han introducido con respecto al MCER 2001. Responda a las siguientes preguntas:
   - ¿Qué significa la vinculación al MCER?
   - ¿Qué implicaciones tiene para mí y para mi contexto?
2. **Esquema descriptivo:** céntrese en la sección 2.4 del MCER VC, «Esquema descriptivo del MCER», y responda a las siguientes preguntas:
   - ¿Qué actividades, competencias y estrategias son más relevantes para mi contexto?
   - ¿Son todas igualmente relevantes? Si no, ¿cómo puedo priorizarlas?
3. **Características principales:** lea el anejo 1 «Características principales de los niveles del MCER» (MCER VC), que describe la progresión de un nivel a otro. Responda a las siguientes preguntas:
   - ¿Con qué nivel/es trabajaré en mayor medida?
   - ¿Cuáles son los principales rasgos de ese nivel y de los niveles adyacentes?

   Vaya al anejo 2, «Cuadro de autoevaluación», e identifique los principales aspectos de cada modo de comunicación (comprensión, expresión, interacción y mediación). Responda a la siguiente pregunta:
   - ¿Qué aspectos son más relevantes en mi contexto?
4. **Escalas relevantes:** observe los diagramas en los que se recogen las diferentes escalas de descriptores ilustrativos existentes e identifique las escalas más relevantes para su contexto:
   - Actividades comunicativas de la lengua y estrategias:
     - Comprensión (figura 11, página 59).
     - Expresión (figura 12, página 73).
     - Interacción (figura 13, página 84).
     - Mediación (figura 14, página 104).
   - Competencias plurilingüe y pluricultural (figura 15, página 137).
   - Competencias comunicativas de la lengua (figura 16, página 143).
   - Competencias en lengua de signos (figura 17, página 160).

   Le puede resultar útil leer el texto introductorio que precede a cada diagrama. Tenga en cuenta que tendrá que leer con atención algunas de las escalas para determinar la relevancia que puedan tener para sus propósitos. Anote las etiquetas de la escala para su posterior consulta. Dado el número de escalas disponibles, asegúrese de seleccionar únicamente las más importantes para su proyecto. Responda a las siguientes preguntas:
   - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué?
   - ¿En qué se basan mis decisiones? (La respuesta a esta pregunta es fundamental porque sustentará los argumentos de vinculación que haga).
5. **Resumen:** complete la ficha-resumen 2.1 que encontrará en el anejo de este manual.

2.3 Actividades de familiarización específica

Las actividades de familiarización específica se adaptan a las necesidades particulares de los grupos de profesionales que han completado las actividades de familiarización general. Siempre que sea posible, las actividades de familiarización específica deben realizarse en grupo, dado que la discusión ayuda a construir un entendimiento común sobre cómo interpretar los diferentes descriptores, en especial cuando no son totalmente transparentes. Por ejemplo, en la escala de B1 «Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)» hay un descriptor «puede hacer» que dice: «Describe los temas clave y los personajes de narraciones breves sobre situaciones conocidas que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente». Discutir en grupo sobre palabras o formulaciones como «breves», «conocidas» o «lenguaje cotidiano de uso muy frecuente» puede ayudar a los participantes a alcanzar un entendimiento común e, idealmente, preciso sobre cómo interpretar este descriptor en el nivel B1.

Los participantes deberán estar dispuestos a compartir su ficha-resumen 2.1 cumplimentada si así lo dispone el/la coordinador/a.

Para un proyecto que incluya todos los modos de comunicación (comprensión, expresión, interacción y mediación), se necesitará un mínimo de dos sesiones para completar las actividades. Es previsible que los tiempos exactos varíen dependiendo del nivel de familiarización de los participantes con el MCER y de las escalas que se hayan identificado como relevantes en las actividades de familiarización general.

Las subsecciones 2.3.1 y 2.3.2 están dirigidas al/a la profesional que asuma el papel de coordinador/a. Antes de preparar las actividades, puede resultar útil leer el capítulo 3 del *Manual for Relating Examinations to the CEFR*, especialmente si los participantes van a vincular al MCER un examen de alto impacto.

Los coordinadores también pueden considerar conveniente consultar la base de datos de todos los descriptores del MCER VC.

2.3.1 Funciones y decisiones de los coordinadores

Los coordinadores desempeñan un papel clave en la organización de las actividades de familiarización específica. Deben poseer un amplio conocimiento del MCER y de las implicaciones que tiene un proceso de vinculación, así como estar familiarizados con el contexto y los requisitos de la institución o grupo que lo organiza. Solo sobre la base de ese conocimiento podrán:

- tomar decisiones sobre la logística y el contenido de la sesión;
- preparar los materiales para las sucesivas actividades;
- elaborar un informe sobre el proceso de familiarización.

El tiempo que los coordinadores deban invertir en la preparación, administración y documentación de cada sesión de familiarización específica dependerá de una serie de variables, como su experiencia previa en la organización de sesiones de familiarización con el MCER 2001; las responsabilidades que se les asignen (tipo de informe requerido, volumen de información que tengan que recopilar, número y tipo de sesiones, etc.), o la cantidad de ayuda administrativa de la que dispongan (para preparar los materiales, organizar el espacio y el cáterin, gestionar la plataforma en línea, etc.). El número de participantes y su formación previa también repercutirá en el tiempo que los coordinadores deban dedicar a la planificación. Como regla general, la preparación de la familiarización específica requerirá al menos el doble de tiempo que las sesiones con los participantes.

Antes de comenzar a preparar las actividades de familiarización específica, usted debe:

1. Decidir si las actividades se llevarán a cabo presencialmente, en línea o combinando ambas modalidades. Asegúrese de que el número de participantes que se aceptan permite discutir adecuadamente y finalizar las actividades de forma satisfactoria. Limite la asistencia a las sesiones presenciales a un máximo de 18 a 20 participantes. Para las sesiones en línea, averigüe qué recursos (*software*, soporte informático, etc.) hay disponibles para facilitar la discusión y realizar las actividades.
2. Leer y valorar las respuestas de los participantes a las preguntas de familiarización general de la ficha-resumen 2.1, que pueden haberse completado individualmente, para decidir:
   a) en qué destrezas/modos de comunicación, escalas, niveles y descriptores se van a centrar (incluida la justificación);
   b) cuántas sesiones serán necesarias;
   c) qué volumen de revisiones habrá que llevar a cabo antes de empezar a trabajar en los modos de comunicación —comprensión, expresión, interacción y mediación— (esto dependerá, en parte, del plazo transcurrido desde la sesión de familiarización general);
   d) el objeto, la estructura y el contenido de cada sesión;
   e) el número, el tipo y la duración de las actividades, el tiempo de discusión, los descansos, etc.;
   f) qué ejemplos de materiales relevantes para el contexto en cuestión se emplearán (una tarea de examen, una actividad de evaluación en el aula, una sección de un currículo, un plan de clase, etc.) y cómo se les proporcionarán a los participantes.

   Si el proyecto incluye los cuatro modos de comunicación, sería recomiendable que la sesión 1 se dedique a la comprensión, la sesión 2 a la interacción y la expresión y la sesión 3 a la mediación —con la que los participantes pueden estar menos familiarizados—. Disponer de una sesión completa para la mediación le permitirá trabajar con las estrategias de mediación, además de con las actividades de mediación, y quizá incluir actividades de familiarización con las escalas de las competencias plurilingüe y pluricultural.

   Tendrá que decidir cuándo abordar las escalas de las competencias comunicativas de la lengua (sería recomendable que se haga en la sesión 2) y si los participantes necesitarán familiarizarse o no con las escalas de competencias en lengua de signos.
3. En función del alcance del proyecto y de las instrucciones que haya recibido, decidir qué tipo de informe será necesario y qué evidencias deberán recogerse.

2.3.2 Preparación de los materiales

La preparación de los materiales y la gestión de las sesiones deben adaptarse al tipo de administración prevista (presencial o en línea) y a su carácter síncrono o asíncrono.

Familiarización específica – Sesión 1

La sesión 1 se divide en dos partes: la parte 1 consiste en una revisión de las actividades realizadas en la familiarización general y debe llevarse a cabo como se indica abajo; la parte 2 puede dedicarse a la comprensión, la expresión y la interacción, o a la mediación, si bien sería recomendabe comenzar con la comprensión. Las actividades de la parte 1 y la parte 2 se presentan de forma gráfica en la figura 2.3.

En cada actividad, invite a los participantes a responder una serie de preguntas antes de iniciar la discusión. Sus respuestas les serán útiles para completar la ficha-resumen 2.2 al final de la sesión.

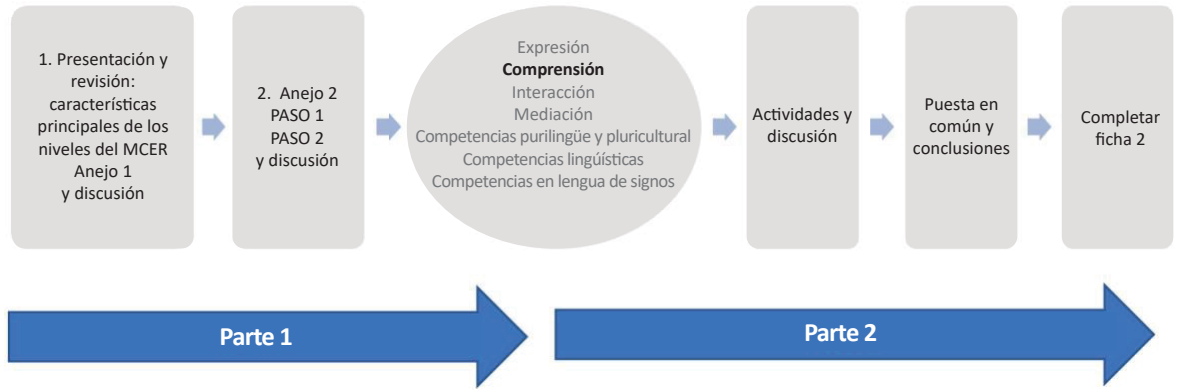

Figura 2.3: Actividades que deben realizarse durante la primera sesión de familiarización

1. Presentación y revisión

Prepare los materiales (presentación en PowerPoint, cuestionario, etc.) para presentar los objetivos de la familiarización específica y la estructura y el contenido de la sesión.

Tras la presentación, remita a los participantes al anejo 1 del MCER VC (si es necesario, proporcióneles fotocopias) y pídales que lean y subrayen/resalten individualmente los rasgos más destacados de cada nivel del MCER. Indíqueles que comprueben la ficha-resumen 1 que han cumplimentado y que anoten su respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Qué rasgos de los niveles del MCER son más relevantes en su contexto?

Los participantes discutirán sus respuestas en parejas o pequeños grupos.

2. Anejo 2 del MCER VC: Cuadro de autoevaluación

Prepare el cuadro de autoevaluación para una actividad de dos pasos.

Paso 1. Como este primer paso se dedicará a la comprensión, la interacción y la expresión, fotocopie las páginas 197-199 del MCER VC y:

a) quite del cuadro los descriptores que considere más relevantes para el proyecto, dejando las celdas vacías;

b) prepare papeles con los descriptores extraídos del cuadro para que los participantes los coloquen en los huecos que les correspondan;

c) fotocopie el cuadro completo de comprensión, interacción y expresión para corregir la actividad y discutirla.

Pida a los participantes que escriban sus respuestas a las siguientes preguntas de forma individual:

- ¿Qué palabras clave (piense en acciones, tipos de información, condiciones y limitaciones) identifican mejor:
  - la comprensión oral?
  - la comprensión de lectura?
  - la expresión e interacción orales?
  - la expresión e interacción escritas/escritas en línea?

Pida a los participantes que, en parejas o pequeños grupos, completen el cuadro con huecos colocando en la celda correspondiente los papeles con los descriptores que preparó en el paso 1 y que identifiquen los principales rasgos de cada nivel en comprensión, interacción y expresión.

Paso 2. Como este paso está dedicado a la mediación, imprima/fotocopie las páginas 200-201 del MCER VC y:

a) recorte los descriptores de los tres tipos de mediación —mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación— (todos los niveles);

b) mézclelos y métalos en un sobre;

c) prepare tres cuadros, uno para cada tipo de mediación, de manera que los participantes puedan seleccionar a qué escala y nivel pertenece cada descriptor;

d) cuando los participantes hayan completado la tarea, fotocopie los cuadros de mediación que hayan completado para corregirlos y discutirlos.

Pida a los participantes que trabajen en parejas o pequeños grupos para relacionar los descriptores con el tipo de mediación y nivel que les corresponde. Distribuya el cuadro completo para corregir la actividad y discutirla. Indique a los participantes que trabajen individualmente para identificar los principales rasgos de cada nivel de mediación. Pida a los participantes que escriban sus respuestas a las siguientes preguntas antes de iniciar la discusión:

- ¿Qué palabras clave (piense en acciones, tipos de información, condiciones y limitaciones) identifican mejor:
  - mediar textos?
  - mediar conceptos?
  - mediar la comunicación?

3. Actividades con escalas de descriptores y discusión

Prepare actividades apropiadas al contexto y al nivel en cuestión, elegidas en función de la ficha-resumen 2.1. En el tiempo restante de la sesión 1 solo se puede cubrir un modo de comunicación. Si el proyecto incluye todos los modos de comunicación, sería aconsejable que dedique esta primera sesión a la comprensión.

Las actividades podrán incluir: hacer un análisis cualitativo de los descriptores de nivel pertinentes, reordenar una serie de descriptores previamente recortados, clasificar en niveles los descriptores seleccionados y colocarlos en un cuadro, asignar diferentes descriptores a la escala y al nivel apropiados, etc. (para más detalles sobre la preparación de estas actividades, véase el capítulo 3 del *Manual for Relating Examinations to the CEFR*).

Cuando los participantes finalicen cada actividad y antes de iniciar la discusión en grupo, pídales que respondan a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es relevante esta escala en mi contexto?
- ¿Qué palabras clave describen mejor mis propósitos?

En este momento, cada participante debe completar la ficha-resumen 2.2.

4. Sesión de cierre

Prepare una **sesión de cierre** para que los participantes adquieran una visión general del trabajo realizado y de lo que se ha logrado.

Si tiene previsto incluir índices de consenso[3] en el informe final, asegúrese de que las actividades se presentan de manera que usted pueda contabilizar y analizar las puntuaciones/clasificaciones proporcionadas por los participantes.

5. Ficha-resumen

Recoja la ficha-resumen 2.2 para la sesión 1.

6. Informe de respuestas

Elabore un informe que resuma las respuestas a la ficha-resumen 2.2.

Materiales para las siguientes sesiones

En función de las decisiones tomadas en la sesión 1 sobre los modos de comunicación que se van a trabajar, y dependiendo del nivel de familiarización de los participantes con el MCER, tendrá que preparar una o dos sesiones más, siguiendo los pasos 3, 4, 5 y 6 descritos anteriormente.

Al igual que la sesión 1, las demás sesiones incluirán (véase la figura 2.4):

- una actividad introductoria que recapitule el trabajo realizado en las sesiones anteriores, con el fin de proporcionar una retroalimentación que permita valorar los logros alcanzados y facilite el trabajo posterior;
- unas actividades sobre las escalas seleccionadas y una discusión de las mismas, normalmente separadas por un descanso;
- una sesión de cierre y una puesta en común final, moderadas por el/la coordinador/a;
- la cumplimentación de las fichas correspondientes por parte de los participantes.

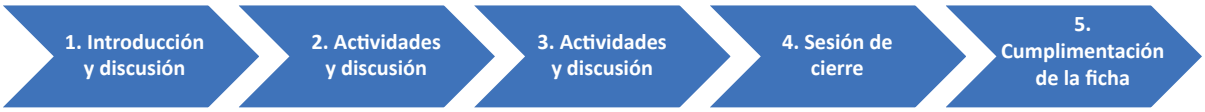

Figura 2.4: Actividades que deben realizarse en las otras sesiones de familiarización específica

[3] Estos son indicadores del grado de consenso entre los participantes y pueden ser cuantitativos (descritos en el Suplemento de Referencia del Manual mencionado anteriormente) o cualitativos (comparación de comentarios/observaciones). Estos últimos serán los más pertinentes para la vinculación de currículos o materiales.

2.4 Directrices para la elaboración de informes en la fase de familiarización

Para reunir todas las evidencias recopiladas durante la fase de familiarización, el/la coordinador/a debe resumir las actividades y respuestas de los participantes utilizando la ficha 2.3. Esta será la base para futuros informes, que incluyen tanto los de esta sesión como el informe final de validación, en el que se presentan y sustentan los argumentos de vinculación finales.

Informar sobre cada paso de la vinculación tiene dos propósitos: en primer lugar, mantener un registro interno a modo de memoria institucional; y en segundo lugar, que las evidencias recogidas en el informe formen parte del informe final de vinculación (véase el capítulo 6). Los informes pueden elaborarse solo para uso interno o teniendo en mente un destinatario externo.

Los principales autores del informe serán los coordinadores, que se responsabilizarán de garantizar que todas las actividades se finalizan y de documentar los resultados. Los coordinadores presentarán el informe a la institución que lo haya encargado, que será la responsable de su difusión.

2.4.1 Elaboración de informes para uso interno

En lo que respecta a los informes internos, los procedimientos administrativos propios de la institución deben documentarse para una posible referencia futura:

- protocolos seguidos y autorizaciones necesarias (elección de coordinadores, selección de participantes, etc.);
- recursos y preparación necesarios (presupuestos, tecnología, materiales, apoyo administrativo, etc.);
- logística (espacio, cáterin, etc.);
- lecciones aprendidas y recomendaciones.

El informe también debe incluir copias de las fichas de familiarización cumplimentadas y un breve resumen firmado por el/la coordinador/a en el que conste la siguiente información:

- número de participantes;
- actividades/contenidos tratados en las secciones, así como horarios y calendario;
- grado de satisfacción de los participantes;
- evaluación global por parte del/ de la coordinador/a.

2.4.2 Elaboración de informes para uso externo

La naturaleza de un informe para uso externo variará en función del proyecto y el público objetivo, que puede ser más amplio (por ejemplo, escuelas, editores, usuarios de las pruebas, candidatos, etc.) o más especializado (por ejemplo, profesionales de la evaluación o la enseñanza).

En los informes dirigidos a un público amplio, la información proporcionada en el informe de uso interno (excluyendo la información no pertinente específica de la institución) debería ser suficiente.

En los informes dirigidos a un público especializado deberán incluirse detalles adicionales, como información sobre los datos biográficos de los participantes o sobre su desempeño en las diferentes actividades (por ejemplo, índices de consenso al clasificar descriptores o nivel de acierto al relacionar descriptores con escalas o niveles).



Notas para la implementación…

Si está trabajando por su cuenta:

- Completar las actividades de familiarización es un trabajo arduo. Realizar descansos regulares contribuirá a obtener buenos resultados.
- Evite ser excesivamente ambicioso/a y fijar metas inalcanzables. Trabajar con meticulosidad es preferible a hacerlo con rapidez.
- Asegúrese de que disponen de tiempo suficiente para completar cada actividad.
- Documente las decisiones a medida que avanza. Esto le permitirá cumplimentar las fichas-resumen más fácilmente.

Si es coordinador/a, además de lo anterior:

- programe tiempo suficiente para la discusión;
- no apresure a los participantes;
- varíe el formato de las actividades en cada sesión y entre las diferentes sesiones;
- asegúrese de recopilar toda la información relevante que necesite para el informe final, incluyendo las fichas-resumen al final de cada sesión.



CAPÍTULO 3: ESPECIFICACIÓN

Durante la fase de especificación se analiza el contenido de un recurso, existente o nuevo, en términos de enfoque y alcance en relación con las categorías presentadas en el MCER. Además de servir para informar sobre la vinculación al MCER, el proceso de especificación tiene una función de toma de conciencia que puede ayudar a mejorar el recurso. La fase de especificación busca dar respuesta a la pregunta: «¿hasta qué punto mi recurso cubre los contenidos del MCER?».

El nivel de detalle con el que se lleve a cabo la especificación dependerá de las declaraciones de vinculación que se deseen defender.

La participación en procedimientos de especificación requiere una familiarización con el MCER (descrita en el capítulo 2) y una comprensión profunda del nivel de dominio en cuestión, del contexto y de la naturaleza del recurso (por ejemplo, un plan de estudios o un manual) que se debe vincular al MCER. Las personas responsables de organizar la fase de especificación deberán seleccionar las escalas y los descriptores del MCER más relevantes y relacionarlos con los objetivos y el contenido del recurso para establecer así la declaración de vinculación al MCER.

El capítulo está organizado de la siguiente manera:

3.1. ¿Qué es la especificación?

3.2. Actividades de especificación general

3.3. Actividades de especificación específica

3.4. Directrices para la elaboración de informes

Al final del capítulo, usted debería tener una idea clara de:

- **qué implica la especificación;**
- **qué enfoque es más relevante/útil en su contexto;**
- **cómo analizar y describir su recurso;**
- **cómo describir su recurso en relación con el MCER;**
- **cómo documentar el grado de vinculación de su recurso al MCER.**

3.1 ¿Qué es la especificación?

La especificación es el proceso mediante el cual se analiza un recurso y se asocia al MCER con un nivel de detalle adecuado a unas necesidades concretas. Por ejemplo, con un currículo nacional se esperaría un nivel de detalle alto; sin embargo, para uno a nivel de centro educativo puede ser suficiente establecer una correspondencia más general. Esta fase constituye el primer paso en la recopilación y presentación de evidencias para sustentar la declaración de vinculación.

Para llevar a cabo la fase de especificación, es necesario haber completado al menos las actividades de familiarización general del capítulo 2, que sería recomendable revisar y relacionar explícitamente con el recurso que quiere vincular al MCER. La especificación requerirá una lectura minuciosa y detallada de los descriptores del MCER.

Este manual propone dos tipos de procedimiento de especificación: **general y específico**. El procedimiento general implica una vinculación general y global de la estructura y el contenido de su recurso —currículo, materiales o evaluación— al contenido y a los descriptores de nivel del MCER. En la sección 3.2 se facilitan una serie de actividades de especificación general. El procedimiento específico se rige por los mismos principios, pero de una manera mucho más detallada y precisa, tal y como se describe en la sección 3.3.

Cada procedimiento se mueve en una dirección, descendente o ascendente. El procedimiento descendente comienza con el MCER como base para crear un nuevo currículo, un conjunto de materiales o una evaluación fundamentados en el MCER, mientras que el procedimiento ascendente parte del análisis de los recursos y prácticas existentes que deben vincularse al MCER. En ambos casos, la finalidad del recurso debe hacerse explícita, estar claramente fundamentada en su contexto y basarse en las necesidades de los aprendientes. Asimismo, en los dos procedimientos se presupone un sólido conocimiento y una gran familiarización con el MCER y el MCER VC (véase la sección 2.1).

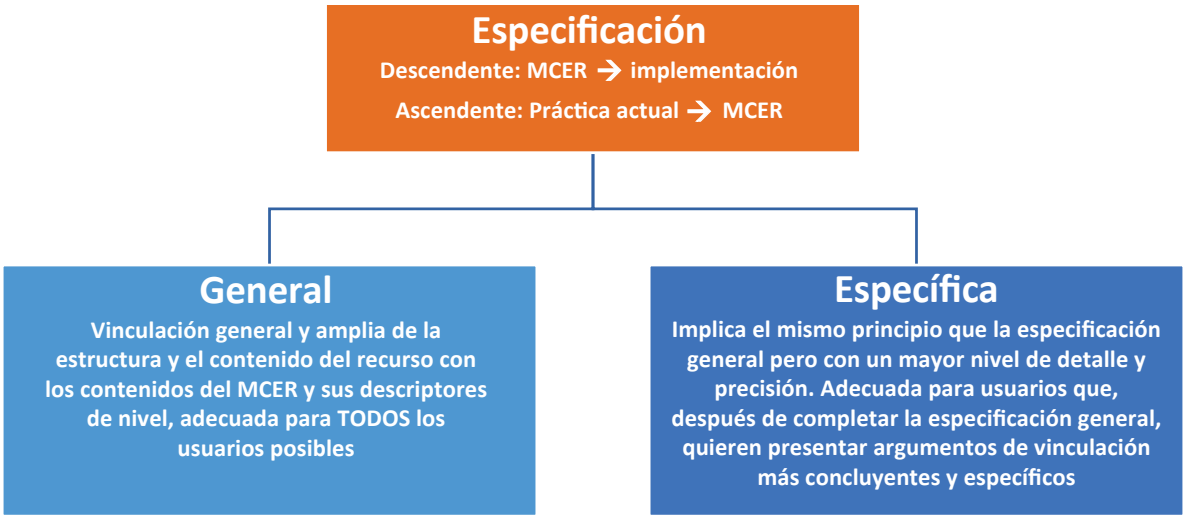

Figura 3.1: Proceso de especificación

En el procedimiento general, las características principales de cada nivel de dominio (véase el anejo 1 del MCER VC) y el cuadro de autoevaluación (véase el anejo 2 del MCER VC) son utilizados para la contextualización y vinculación, del mismo modo que en la familiarización general tratada en la sección 2.1. En cambio, en el procedimiento específico se deben identificar y seleccionar las escalas de descriptores ilustrativos para las actividades comunicativas de la lengua, estrategias y competencias concretas que sean relevantes para un contexto y finalidad determinada. En las siguientes secciones se propone una descripción detallada de cada paso del proceso.

3.2 Actividades de especificación general

Con las actividades presentadas en esta sección usted puede comenzar a formular una declaración general de que su recurso está vinculado al MCER. Cuando las complete, tendrá una descripción general de su recurso en términos de categorías y niveles de competencia del MCER.

Las cinco actividades de especificación general (véase la figura 3.2) pueden realizarse de manera individual o en grupo trabajando colaborativamente. A medida que avance, tome nota de las respuestas a las preguntas adjuntas a cada actividad, ya que le ayudarán a completar las fichas-resumen 3.1 a 3.3 en la actividad 5.

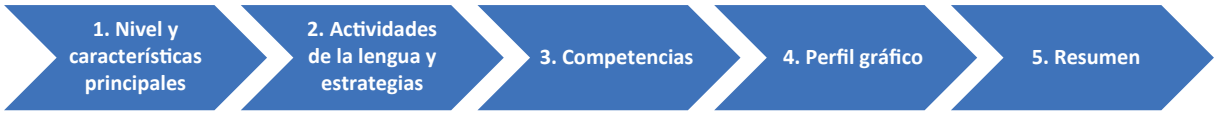

Figura 3.2: Pasos en el procedimiento de especificación general

Actividad 1: Nivel de dominio pertinente y características principales

Vaya al anejo 1 del MCER VC (p. 193), que ya consultó para completar la actividad 3 relativa al proceso de familiarización en el capítulo 2.

a) Lea con detenimiento la tabla que resume los niveles comunes de referencia (p. 195). Lea los descriptores de los seis niveles de dominio. Subraye los verbos relacionados con las diferentes actividades comunicativas: «comprender» y «resumir» se refieren a la capacidad de comprensión (oral y escrita); «expresar» y «producir» corresponden a la capacidad de expresión (oral y escrita), e «interactuar» e «intercambiar» hacen referencia a la capacidad interactiva.

Responda a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué nivel o niveles de dominio son más relevantes o pertinentes para el contexto y la finalidad de mi recurso?
2) ¿Las diferentes actividades de mis recursos abarcan, o pretenden abarcar, más de un nivel?

b) Lea atentamente el texto sobre las características principales de cada nivel de dominio e identifique las palabras y frases que definen cada nivel y le diferencian de otros.

Responda a las siguientes preguntas:

1) ¿La lectura del texto sobre las características principales ha confirmado mis respuestas a las preguntas del punto 1.a?
2) ¿Puedo explicar las diferencias fundamentales entre el nivel que identifiqué como más relevante para mi recurso y sus niveles adyacentes?

Actividad 2: Actividades de la lengua y estrategias

El MCER organiza su esquema descriptivo de acuerdo a cuatro modos de comunicación. Estos se muestran en la figura 3.3 junto con las actividades de la lengua y estrategias asociadas con ellos. Como no hay escalas generales para las estrategias, se han incluido las escalas específicas de las estrategias correspondientes a cada modo de comunicación.

El/la diseñador/a del recurso debe complementar la ficha-resumen 3.4 antes de la etapa de recopilación de información. Esta ficha ofrece una visión general de los resultados previstos en la etapa, los cuales se podrán comparar más adelante con los que efectivamente se obtengan, para así poder validar las declaraciones de vinculación realizadas siguiendo las actividades.

Responda a la siguiente pregunta:

1) ¿Qué modos de comunicación, actividades de la lengua y estrategias son más relevantes para mi recurso?

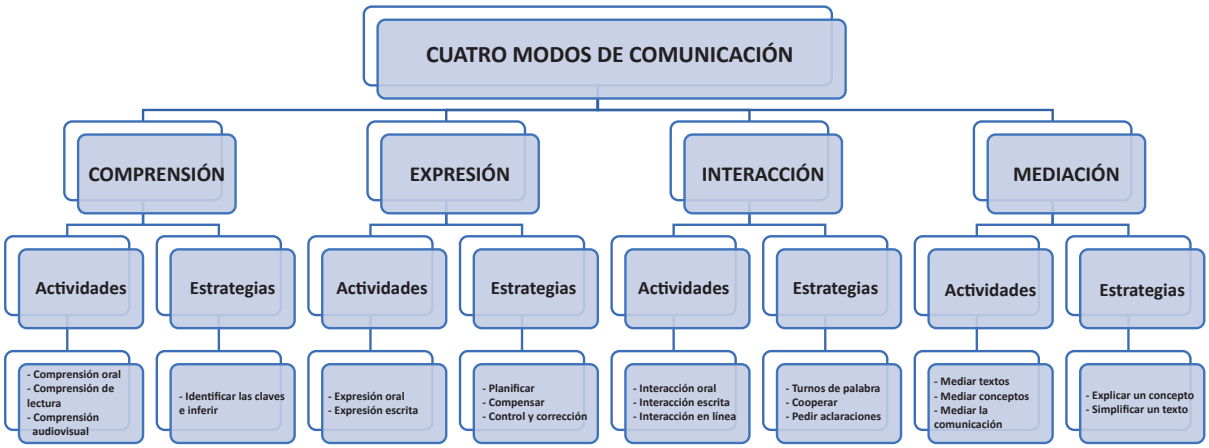

Figura 3.3: Cuatro modos de comunicación

Actividad 3: Competencias

Consulte las siguientes figuras en el MCER VC:

- Figura 15: Competencia plurilingüe y pluricultural (p. 137).
- Figura 16: Competencias comunicativas de la lengua (p. 143).
- Figura 17: Competencias en lengua de signos (p. 160).

Para cada figura, responda a la siguiente pregunta:

1) ¿A qué competencias se dirige mi recurso?
   (En la mayoría de los casos es poco probable abarcar las competencias de las tres figuras).

Actividad 4: Perfil gráfico de la vinculación

Vaya al cuadro de autoevaluación del anejo 2 del MCER VC (p. 197).

Responda a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué descriptores son los más relevantes para mi recurso en términos de nivel de dominio y actividades comunicativas de la lengua?
2) ¿Cómo puedo dibujar un perfil gráfico que plasme la relación entre mi recurso y los descriptores de nivel del MCER en el cuadro de autoevaluación?

Actividad 5: Resumen

A partir de las respuestas a las preguntas de las actividades 1-4, complete las fichas-resumen 3.1, 3.2 y 3.3 del anejo.

3.3 Actividades de especificación específica

Una especificación específica relaciona el contenido de su recurso, sección por sección, con descriptores específicos del MCER. Como resultado de llevar a cabo este procedimiento, usted debería poder demostrar con qué escalas ilustrativas del MCER se relacionan su recurso y determinar para cada una:

- en qué nivel se centra y qué descriptor/es concretos se aplican;
- dónde se aborda en el recurso.

El procedimiento comienza con un análisis del recurso. La forma de proceder en su análisis dependerá de dos factores:

- si está diseñando un recurso nuevo (sentido descendente) o vinculando un recurso ya existente (sentido ascendente);
- la naturaleza del recurso; es decir, si se trata de un currículo, un plan de estudios, un manual, un conjunto de materiales o una evaluación.

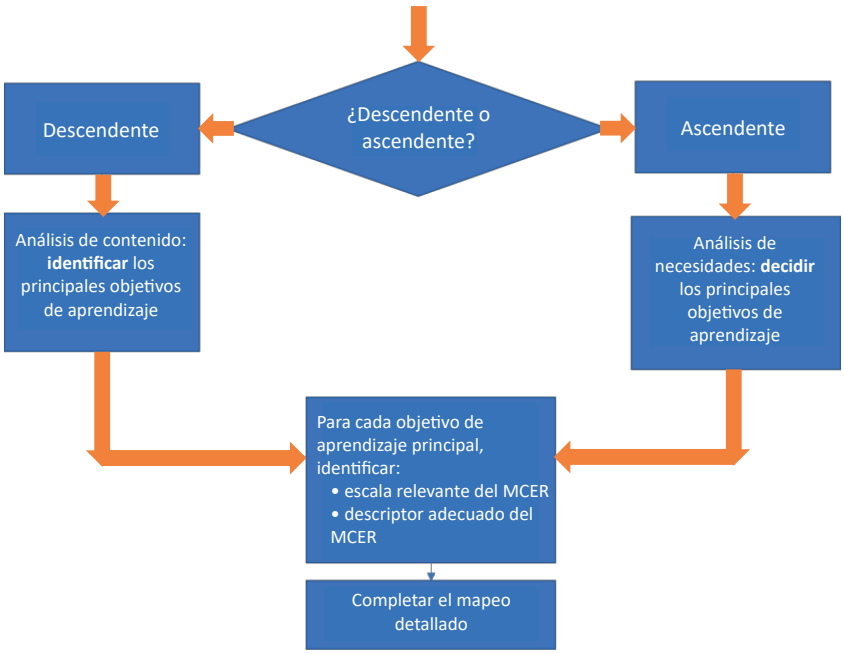

Figura 3.4: Resumen del procedimiento de especificación específica

Actividad 1: Analizar su recurso

Si está diseñando un recurso nuevo (sentido descendente), su punto de partida debe ser un análisis de necesidades. ¿Qué debe ser capaz de hacer un/a aprendiente tras terminar el programa o un/a candidato/a que aprueba un examen? Ya tendrá una respuesta general a esta pregunta si ha completado una especificación general (véase la sección 3.2). En esta etapa se llega a un mayor nivel de detalle, con el fin de elaborar una lista de objetivos de aprendizaje diferenciados.

Si está vinculando un recurso ya existente (sentido ascendente), su punto de partida será un análisis del contenido. Este paso puede haberse llevado a cabo durante el proceso de diseño del recurso. Puede que disponga ya de un esquema general, una tabla de contenidos o unas especificaciones de examen que muestren cuáles son los objetivos de aprendizaje específicos—o el constructo de un examen—. Esto puede facilitar el análisis, pero, en cualquier caso, debe mirar más allá de los objetivos para encontrar, en la medida de lo posible, lo que realmente se espera que hagan los aprendientes. En un currículo o programa de curso busque descripciones o ejemplos de actividades; en los materiales de aprendizaje busque las actividades de aprendizaje; en un método de evaluación o en un examen, busque las actividades planificadas y/o una muestra de tareas e ítems de examen. ¿Se ajustan a los objetivos establecidos?

Tanto si está diseñando un recurso nuevo como si está vinculando uno ya existente, debe decidir el nivel de detalle de su análisis. Por ejemplo, un manual puede consistir en una serie de unidades, cada una con varias secciones, y cada sección puede incluir una secuencia de diferentes actividades de aprendizaje. ¿Debería intentar relacionar cada unidad con un descriptor del MCER, o con cada sección, o (para afinar más) con cada actividad por separado? No hay una respuesta sencilla a esta pregunta. La regla general es que debe buscar objetivos de aprendizaje claramente definibles que son, o pueden ser, establecidos en términos de lo que un/a aprendiente competente puede hacer, para así poder relacionarlos con los descriptores «puede hacer» del MCER. Tomando como ejemplo un manual, una sección puede contener una actividad de clase de diez minutos diseñada para enseñar diez palabras. Este objetivo de aprendizaje no se relaciona fácilmente con un descriptor del MCER, pero puede funcionar como andamiaje para la actividad principal de la lección, que consiste en la lectura de un artículo de revista auténtico. El objetivo de esta actividad puede vincularse a una escala del MCER (como «Leer en busca de información y argumentos»). En este caso, es más factible relacionar el material con el MCER a nivel de sección.

La otra cuestión es la adaptación o contextualización de los descriptores del MCER. Esto ocurre cuando los descriptores existentes no encajan exactamente con el contexto para el que se está diseñado el recurso. Aunque una discusión en profundidad de esta cuestión excede al alcance de este manual, los usuarios del manual deben tener presente que los descriptores del MCER están sujetos a adaptaciones. Hay diferentes posibilidades con los descriptores «puede hacer»:

- adoptarlos tal y como están redactados;
- suprimirlos si se considera que no son relevantes para el contexto;
- adaptarlos a un contexto o público concreto;
- reescribirlos en su conjunto (de nuevo, para adaptarlos a un contexto o a un público concreto).

En los dos últimos casos tendrá que plantearse llevar a cabo un estudio para validar la nueva redacción o enfoque. Esta redacción estará sujeta a un juicio de experto similar al llevado a cabo durante la redacción del propio MCER.

Actividad 2: Identificar las escalas correspondientes del MCER

Ahora lea la lista de objetivos de aprendizaje resultantes de la actividad 1. Para cada uno de ellos, responda a la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es la escala ilustrativa más adecuada?

Dependiendo de la naturaleza del objetivo, puede haber más de una respuesta a esta pregunta. Por ejemplo, si el objetivo es evaluar si un/a candidato/a puede preparar y hacer una breve presentación informativa, puede que identifique «Hablar en público» (en *Actividades de expresión*) como la escala más relevante. Sin embargo, también puede contemplar la escala de «Desarrollo de descripciones y narraciones» (en *Competencias pragmáticas*) como apropiada. Al revisar los descriptores de estas escalas, es posible encontrar uno que se ajuste más estrechamente al objetivo de aprendizaje. En caso de encontrar dos adecuados, pueden incluir ambos en el siguiente paso.

Actividad 3: Identificar el nivel del MCER

En las escalas que haya identificado, busque el descriptor que más se ajuste al objetivo. Comience con el descriptor para el nivel previsto o esperado; es decir, el nivel que ha identificado para esta categoría de actividad de la lengua, estrategia o competencia durante la elaboración de la especificación general. Si el descriptor comprende varios enunciados «puede hacer», como suele ser el caso, ¿cuál es el más relevante? Después, analice los descriptores de los niveles adyacentes para comprobar si el objetivo está en realidad por encima o por debajo del nivel previsto o esperado. Identifique las frases en cada descriptor que lo diferencian de los niveles adyacentes. Por ejemplo, si el objetivo de aprendizaje es poder escribir textos cortos y cohesionados sobre uno mismo y el nivel esperado es A2, lea los descriptores de A1, A2 y A2+ en la escala de «Escritura creativa». Identifique los enunciados «puede hacer» más relevantes en estos descriptores, prestando especial atención a las frases que concretan los temas sobre los que el/la aprendiente debe ser capaz de escribir (se muestra en azul en la figura 3.5) y el tipo de texto que deben ser capaces de producir (se muestra en rojo). En el siguiente ejemplo, el descriptor más adecuado es el de A2+, ya que el objetivo de aprendizaje requiere un texto *cohesionado*.

A2+	Describe aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudios, mediante oraciones enlazadas.
A2	Elabora una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, su trayectoria educativa, o su trabajo presente o el último que tuvo.
A1	Elabora frases y oraciones sencillas sobre sí mismo/a y sobre personas imaginarias, sobre su lugar de residencia y su ocupación.

Figura 3.5: Selección de descriptores «puede hacer» de escritura creativa para los niveles A1, A2 y A2+

Actividad 4: Completar el mapeo detallado

Para cada descriptor que identifique, anote el objetivo de aprendizaje con el que se relaciona, junto con su referencia (una indicación del lugar en la estructura de su recurso, como el número de página, unidad o sección), la escala del MCER, el nivel del MCER y el propio descriptor «puede hacer». La ficha-resumen 3.5 del anejo ha sido diseñado para este fin.

Además de documentar un mapeo detallado de la vinculación de su recurso al MCER, la ficha-resumen cumplimentada le permitirá ver o confirmar de un vistazo ciertos aspectos generales. Por ejemplo, si busca en la columna «nivel MCER» podrá evaluar hasta qué punto el mapeo detallado confirma el perfil de nivel que completó previamente en la ficha-resumen 3.3, o si los diferentes componentes de una evaluación se encuentran equilibrados con respecto al nivel en cuestión. Debe tener en cuenta que la ficha-resumen 3.5 incluye espacios para anotar los ámbitos, temas y tipos de texto asociados con cada objetivo de aprendizaje. Una vez cumplimentada, la información de estas columnas le ayudará a evaluar hasta qué punto la asignación detallada se ajusta a la visión general que había realizado para la ficha-resumen 3.4.

3.4 Directrices para la elaboración de informes en la fase de especificación

Las directrices para la elaboración de informes sobre el proceso de familiarización (véase el capítulo 2) también son válidas para la especificación, siempre que estas incluyan detalles adicionales sobre:

- los conocimientos especializados del/de la analista o los analistas en relación con el recurso que se analiza;
- si los resultados de las actividades indicadas en las fichas fueron cotejados, por quién y cómo.

Las fichas pueden serle de ayuda a la hora de tomar nota de las actividades realizadas y documentar sus resultados. Las fichas-resumen cumplimentadas pueden usarse para:

- fomentar la discusión y la reflexión sobre las posibles necesidades y retos en las diferentes fases del proyecto de vinculación;
- ilustrar las actividades de especificación que se han llevado a cabo, cómo y quién las ha realizado (esto constituye una fuente de evidencias sobre la validez en el proceso de vinculación);
- sustentar cualquier declaración de vinculación al MCER, como parte de las evidencias de validez.



Notas para la implementación…

Si está trabajando por su cuenta:

Completar las actividades de especificación es un trabajo arduo y debe decidir si su proyecto de vinculación requiere solo un enfoque general (si es así, priorizará un alcance global) o si también tiene como objetivo completar actividades específicas (y se centrará en el alcance global y en la vinculación detallada).

- Evite ser muy ambicioso/a y tener objetivos demasiado exigentes.
- Asegúrese de que dispone de los recursos suficientes para completar el tipo de especificación que ha seleccionado (tiempo, profesionales familiarizados con el recurso que se quiera vincular al MCER y que puedan ayudar a contrastar el análisis, etc.).
- Documente las decisiones a medida que avanza. Esto le permitirá cumplimentar las fichas-resumen más fácilmente.

Si usted es un/a coordinador/a, además de lo anterior:

- organice el equipo, definiendo claramente quién se centrará en qué;
- programe tiempo suficiente para la discusión;
- no apresure a los analistas;
- posibilite la verificación cruzada;
- asegúrese de recopilar toda la información relevante que necesite para el informe final, incluyendo las fichas-resumen al final de cada sesión.



CAPÍTULO 4: ESTANDARIZACIÓN

La estandarización es el proceso de confirmar que las características principales de un recurso reflejan una clara comprensión de los niveles y descriptores correspondientes del MCER. Cuando participan dos o más personas, el objetivo es llegar a un consenso con respecto a lo que un/a aprendiente o candidato/a puede hacer en un nivel determinado y si esto corresponde al nivel inicialmente asignado al recurso. Al igual que con la familiarización y la especificación, los procedimientos de estandarización varían según el recurso, la finalidad de la vinculación y la declaración de vinculación que se desee o necesite defender.

El proceso de estandarización, lo que conlleva, cómo llevarlo a cabo y qué instrumentos se deben utilizar para vincular los exámenes de lenguas o la actuación del/de la aprendiente al MCER se describe detalladamente en el capítulo 5 del *Manual for Relating Examinations to the CEFR* (Consejo de Europa, 2009) y es un prerrequisito para la fijación de estándares. El presente capítulo propone una adaptación de los procedimientos de estandarización del citado *Manual* para responder a las necesidades de estandarizar un currículo o un manual.

El capítulo está organizado de la siguiente manera:

4.1. ¿Qué es la estandarización?

4.2. Organización del proceso de estandarización

4.3. Pasos en la estandarización

4.3.1. Actividades

4.3.2. Herramientas

4.4. Directrices para la elaboración de informes

Al final del capítulo, usted debería tener una idea clara de:

- **qué implica la estandarización y cómo se relaciona con otras actividades del manual;**
- **qué enfoque es el más relevante/útil en su contexto y para sus participantes;**
- **cómo llevar a cabo una actividad de estandarización para su contexto;**
- **cómo documentar la actividad.**

4.1 ¿Qué es la estandarización?

La estandarización es el proceso por el que se establece que las características principales de un recurso nuevo o ya existente —un currículo, un manual o un examen— reflejan una clara comprensión de nivel o niveles correspondientes del MCER. Los participantes utilizan los descriptores del MCER (o versiones contextualizadas de los descriptores del MCER) y ejemplos ilustrativos (si es posible, que se encuentren ya vinculados al MCER) para llegar así a un entendimiento común de lo que un/a aprendiente o un/a candidato/a puede hacer en el nivel del MCER en cuestión y cómo el nivel se puede operazionalizar para este recurso. Sería conveniente que los participantes en un proceso de estandarización hayan realizado anteriormente las actividades de las fases de familiarización y especificación.

La estandarización es un requisito necesario para la fijación de estándares, pero también es posible llevarlo a cabo en otros momentos, antes de redactar materiales de aprendizaje o exámenes. De esta manera, los creadores de materiales e ítems, editores y gestores de contenido logran una visión común del nivel del MCER al que está dirigido su recurso. Como alternativa, la estandarización puede hacerse como parte de una evaluación o validación posterior a la redacción. En este último caso, dado que el recurso ya existe y la intención es establecer su vinculación al MCER, se adopta un enfoque **ascendente**; es decir, se parte del recurso y se compara con otro recurso ya existente (por ejemplo, exámenes o tareas de aprendizaje facilitadas por el Consejo de Europa).

La situación varía si el recurso se va a diseñar o se encuentra en las primeras etapas de desarrollo. En este caso, es recomendable que la estandarización se lleve a cabo al principio del proceso de diseño del recurso. En esta situación, de enfoque **descendente**, al menos uno de los componentes del recurso debe desarrollarse en su totalidad antes de que el proceso de estandarización comience realmente. El/la coordinador/a será quién decida qué componente del recurso ha de desarrollarse de entre los descritos en las fichas de especificación 3.4 y 3.5. Trabajando en pequeños grupos (de 2 a 4 personas), los participantes diseñan dicho componente. Una vez terminado, los grupos intercambian su trabajo y lo analizan comparándolo con las fichas-resumen 3.4 y 3.5 con el fin de responder a la siguiente pregunta: **¿el componente refleja con precisión el nivel del MCER al que está dirigido?**

Tanto en el enfoque ascendente como en el descendente, el primer paso consiste en que los participantes compartan sus respuestas a la pregunta propuesta en pequeños grupos. A continuación, el/la coordinador/a da comienzo a la discusión general y pide a los participantes que compartan sus consideraciones con el objetivo de lograr un consenso sobre qué componente de los desarrollados operacionaliza mejor el nivel del MCER. Los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del componente y la construcción de un consenso servirán como base para etapas posteriores de desarrollo de este y otros recursos.

Por lo general, el proceso de estandarización se centra en un nivel concreto del MCER, aunque para comprender los límites superiores e inferiores del mismo es necesario tener en cuenta los niveles adyacentes. Si el contexto exige un rango de competencia más amplio, la estandarización puede abarcar más de un nivel, lo que puede incluir uno o más niveles «plus» (A2+, B1+, B2+). Es importante recordar que el MCER adopta un enfoque por perfiles para describir la capacidad lingüística, ya que diferentes actividades de la lengua y estrategias están en ocasiones relacionadas; por ejemplo, un nivel alto de expresión oral puede desarrollarse junto a un alto nivel de comprensión oral.

Si trabaja con una lengua minoritaria o para una finalidad diferente a la de examinar, es posible que disponga de un número limitado de recursos. Incluso así, la estandarización se puede realizar eficazmente siempre y cuando se hagan concesiones para adaptarse a su contexto.

La estandarización puede abordarse de forma individual, aunque en ese caso no habrá discusión ni se llegará a un consenso. Si tiene pensado trabajar por su cuenta, debería colaborar con uno o dos colegas o profesionales con experiencia para que actúen como asesores a lo largo del proceso de estandarización y validen sus conclusiones. No obstante, se desaconseja encarecidamente hacerlo sin contar con al menos un pequeño equipo, ya que cabe la posibilidad de que la declaración de vinculación establecida por una única persona sea extremadamente débil. Esto puede ser adecuado para materiales o evaluaciones de clase con un bajo impacto, pero no para situaciones educativas de alto impacto en el que el/la aprendiente pueda verse perjudicado/a (por ejemplo, un examen final de un curso de cuyo resultado dependa la promoción al siguiente nivel o la preparación de un examen importante en la que los materiales no se orienten al nivel correcto). Por este motivo, verá que en este capítulo se da por sentado que se trabaja con un grupo amplio de participantes.

4.2 Organización del proceso de estandarización

Tanto la coordinación como la logística juegan un papel esencial en todas las fases del proceso de vinculación, tal y como ya se expone en las secciones 2.3.1 y 2.3.2 de este manual en relación con la familiarización y en el capítulo 5 del *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* relativo a la estandarización.

La persona responsable de coordinar el proceso tendrá que:

- tomar decisiones sobre la logística y el contenido de las sesiones;
- preparar los materiales para las sucesivas actividades;
- redactar un informe sobre el proceso.

Además, deberá prestar especial atención a:

- el número de participantes, su nivel de conocimientos y su relación con el recurso;
- el trabajo que ya ha realizado en las fases de familiarización y especificación;
- la identificación/localización de recursos similares al suyo, a ser posible ya vinculados al nivel del MCER al que se dirige su recurso;
- el análisis de las principales características de los ejemplos identificados en relación con las de su recurso;
- las discusiones durante las sesiones de estandarización, puesto que son esenciales para lograr una comprensión común del nivel del MCER tal y cómo se refleja en su recurso;
- la recopilación de evidencias a medida que se completan las actividades de estandarización;
- la documentación de los resultados de las discusiones.

4.3 Pasos en la estandarización

El *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* (Consejo de Europa, 2009, p. 37) enumera cuatro pasos en el proceso de estandarización.

1. Llevar a cabo actividades de familiarización con el MCER.
2. Trabajar con ejemplos ilustrativos de materiales, tareas o actuaciones ya vinculados al MCER para lograr una comprensión adecuada de los niveles del MCER. Estas tareas o actuaciones son cruciales, ya que todas las decisiones y las declaraciones de vinculación posteriores dependerán de la precisión con la que estos ejemplos reflejen el nivel.
3. Desarrollar la capacidad de relacionar materiales, tareas y muestras de su contexto con los niveles del MCER.
4. Cerciorarse de que todas las partes implicadas compartan este entendimiento y de que se aplique de manera consistente.

Antes de iniciar el proceso de estandarización, se parte de la base de que ya se han realizado las fases de familiarización y especificación. Teniendo esto en cuenta, se sugiere adoptar el planteamiento indicado en el cuadro 4.1. Este cuadro puede servir como lista de control de actividades para los responsables del proceso de estandarización.

Cuadro 4.1: Pasos en el proceso de estandarización

Pasos	Actividad	Nota explicativa
1	**Escoger un/a coordinador/a para la actividad**	Las responsabilidades incluyen: ■ decidir la logística y el contenido de las sesiones; ■ preparar los materiales para las actividades sucesivas; ■ redactar un informe sobre el proceso.
2	**Seleccionar participantes**	Prestar especial atención a: ■ el tipo y nivel de especialización; ■ su experiencia en la participación en actividades similares; ■ el número total de personas (hasta 20 para un examen de alto impacto; 2 o 3 para un examen de bajo impacto, por ejemplo, formativo, y de 5 a 10 para evaluar currículos o materiales)
3	**Identificar los niveles previstos del MCER**	Los currículos o materiales habrán sido diseñados para reflejar un nivel específico o varios niveles del MCER. Si se trata de un único nivel, amplíe los materiales de estandarización a un nivel superior y otro inferior. Si el currículo se elaboró sin tener en cuenta el MCER, conviene dividir este paso en dos etapas: ■ descubrimiento (de los niveles aproximados); ■ confirmación (confirmación o desestimación de los niveles trabajados en la actividad inicial).

Pasos	Actividad	Nota explicativa
4	**Identificar ejemplos ilustrativos del MCER**	Hay varios disponibles (véase la sección 4.3.2). No obstante, preste atención a: ■ las evidencias para sustentar la declaración de vinculación a un nivel del MCER; ■ la adecuación de la actividad a su contexto (si se considera improbable que sea adecuada para su contexto, no debe utilizarla aquí, ya que puede llevar a una comprensión errónea del nivel) —este trabajo puede realizarlo el personal interno—; ■ si no se encuentran ejemplos apropiados, debe desarrollar sus propios ejemplos pidiendo a un subgrupo de los participantes más expertos (internos y externos) que revisen una serie de materiales para identificar ejemplos apropiados; ■ ¿son las escalas operacionalizadas en los ejemplos relevantes para su contexto?
5	**Planificar la sesión**	Antes del inicio de la sesión, prográmela detenidamente asegurándose de que: ■ todos los materiales están totalmente preparados; ■ el espacio está disponible y es adecuado; ■ el tiempo disponible es el adecuado.
6	**Desarrollo de las actividades**	Como se muestra en la siguiente sección, las actividades se centran en: ■ (re)familiarizarse con el MCER (puede requerir más o menos tiempo en función de los participantes); ■ revisar los resultados de la etapa de especificación; ■ elaborar una descripción consensuada del desempeño esperado de los aprendientes utilizando como base los descriptores del MCER; ■ analizar ejemplos ilustrativos. La pregunta clave que se debe considerar es: *¿Este componente del recurso refleja con precisión el nivel del MCER al que se dirige?* Si la respuesta es SÍ, debe proceder según lo previsto. Si la respuesta es NO, deberá decidir si modifica el recurso en consecuencia o si interrumpe el proceso de vinculación y acepta los limitados argumentos de vinculación presentados hasta la fecha.
7	**Reflexionar sobre los resultados**	Antes de completar las fichas de esta sección, es importante reflexionar sobre el proceso, teniendo en cuenta: ■ el informe de las actividades del/de la coordinador/a; ■ la retroalimentación de los participantes.
8	**Completar las fichas**	Esto debe hacerse al terminar las actividades (aunque algunos puntos pueden completarse a medida que se realiza cada actividad). Si es necesario, el trabajo puede llevarlo a cabo una única persona: el/la coordinador/a. Sin embargo, lo mejor es que lo haga un pequeño equipo formado por participantes internos y externos. Una vez concluida la estandarización, la revisión final con todos los participantes servirá de retroalimentación y reforzará la validez del informe y de las declaraciones de vinculación formuladas.

4.3.1 Actividades

Las actividades 1-5 de esta sección están dirigidas a los participantes de un proceso de estandarización y deben ser completadas en el mismo orden en el que se presentan. Puede que necesite al menos un día para cada modo de comunicación en el que se centra el recurso.

Se recomienda que los participantes tomen notas de sus respuestas individuales a las actividades para cada modo de comunicación, utilizando para ello la ficha de estandarización 4.1, que incluye una pregunta sobre la utilidad de las actividades de estandarización y cómo podrían mejorarse. También se recomienda que se graben las sesiones de discusión de grupo en audio o vídeo. Tanto las fichas de los participantes como las grabaciones serán de gran utilidad para el/la coordinador/a a la hora de cumplimentar la ficha-resumen 4.2 y redactar el informe de estandarización.

Actividades 1 y 2: Revisión de la familiarización y especificación

Todos los participantes en el proceso de estandarización deben actualizar sus conocimientos sobre el MCER. Esto puede llevarse a cabo revisando las fichas ya cumplimentadas (anejo, fichas 2.1-2.3). Especialmente cuando en la estandarización participa un grupo más grande, puede resultar conveniente realizar actividades de revisión adicionales; por ejemplo, se puede proporcionar al grupo información adicional o repartir algunos cuestionarios (véase también la sección 5.6.1 del *Manual for Relating Examinations to the CEFR*).

Las fichas de especificación cumplimentadas (anejo, fichas 3.1-3.5) pueden utilizarse para recordar a los participantes qué escalas del MCER son relevantes para el recurso en el que están trabajando. Estas escalas pueden proporcionar más actividades de familiarización; por ejemplo, los participantes pueden clasificar los descriptores por niveles. También puede ser conveniente llegar a un consenso sobre qué cuatro o cinco escalas son las más importantes y establecer qué escalas específicas son más apropiadas para determinadas secciones del currículo, manual o examen en cuestión. Esto ayudará a los participantes a centrarse en las áreas lingüísticas a las que se dirige más específicamente el recurso. En actividades posteriores, los participantes pueden referirse específicamente a estas escalas del MCER.

Los participantes también deben revisar el trabajo realizado durante la fase de especificación. Una forma de hacerlo es consensuar una descripción del contexto que incluya el público objetivo y el nivel. Esta descripción debe responder a las preguntas del recuadro:

1. **¿Cuál es el recurso?**
2. **¿A quién va dirigido el recurso? (¿A quién no va dirigido el recurso?)**
3. **¿A qué nivel/es del MCER se dirige el recurso?**
4. **¿A qué escalas del MCER se dirige el recurso?**
5. **¿Dónde y cuándo se usará el recurso?**
6. **¿Cuáles son las características del recurso que mejor ejemplifican las respuestas a las preguntas 1-5?**

Actividad 3: Esbozar una descripción estandarizada de los logros previstos de los aprendientes

Los participantes deberán utilizar la descripción de contexto y las escalas pertinentes del MCER para redactar un borrador de lo que puede hacer el/la aprendiente meta, utilizando y modificando la redacción de los descriptores del MCER. En la preparación de algunos métodos de fijación de estándares, el/la «aprendiente meta» puede ser reemplazado/a por un/a «aprendiente mínimamente competente» o «candidato/a mínimamente competente». Después de realizar esta tarea de manera individual, los participantes se reunirán y compartirán sus descripciones primero en parejas y luego en grupos más grandes hasta que todos lleguen a un consenso sobre una descripción estandarizada. Para más información sobre cómo alcanzar y verificar el consenso, consulte las secciones 5.4.1 y 5.7.2 del *Manual for Relating Examinations to the CEFR*.

Actividad 4a: Analizar ejemplos ilustrativos

El objetivo de esta parte del proceso es analizar y discutir las características de los ejemplos ilustrativos en comparación con las características del recurso, de modo que usted pueda comprobar que sus materiales son un reflejo adecuado del nivel o niveles planteados y que todos los participantes en la sesión tienen una comprensión común del nivel.

Antes de analizar los ejemplos ilustrativos, puede pedir a los participantes que respondan individualmente a las siguientes preguntas y anoten sus respuestas y comentarios para discutirlos más adelante:

1. **¿Los ejemplos ilustrativos son pertinentes para el nivel o niveles de dominio que me interesan?**
2. **¿Los ejemplos son pertinentes para el contexto y la finalidad de mi recurso?**
3. **¿Los ejemplos son pertinentes para el modo o modos de comunicación, las actividades de la lengua y estrategias lingüísticas centrales de mi recurso?**

A continuación, puede realizarse un análisis más detallado utilizando las fichas ya cumplimentadas como parte de la fase de especificación (anejo, fichas 3.1 a 3.5). Los participantes contrastan los ejemplos con el contenido de las fichas y llevan a cabo un registro de su análisis marcando las casillas en las fichas o escribiendo un breve comentario. Puede ser útil hacer esto como una actividad individual antes de repetirla en parejas y en grupos más grandes y llegar así a un consenso. También puede adoptarse un enfoque más holístico, en el que los participantes completen una versión personalizada del formulario C3 en el *Manual for Relating Examinations to the CEFR* (véase la ficha 4.3 del anejo del presente manual).

Para estandarizar las actuaciones de los aprendientes, conviene atenerse a la sección 5.5.1 (pp. 42-44) del *Manual* para la expresión oral y a la sección 5.5.2 (pp. 44-46) para la expresión escrita.

Si no se dispone de ejemplos ilustrativos, la actividad 4b ofrece una forma alternativa de lograr un entendimiento común.

Actividad 4b: Calibrar su recurso

Si no se dispone de ejemplos ilustrativos, esta actividad requiere que los participantes analicen su recurso y decidan si en él se reflejan con precisión las escalas y descriptores del MCER.

Para un recurso ya existente (un enfoque ascendente de la estandarización), se pedirá a un pequeño grupo formado por los participantes más expertos (preferiblemente una combinación de internos y externos) que consideren la descripción estandarizada acordada en la actividad 3 y analicen su recurso en relación con las fichas de especificación 3.4 (visión general) y 3.5 (mapeo detallado). Pueden realizar estas tareas de manera individual y responder a la siguiente pregunta basándose en su análisis:

1. **¿Mi recurso refleja con precisión el nivel o niveles del MCER a los que se dirige?**

A continuación, se da tiempo a los demás participantes para que, guiados por los expertos que realizaron el paso anterior, discutan sus respuestas en parejas o en pequeños grupos. Después, el/la coordinador/a abre la sesión de discusión para todo el grupo y emplaza a los participantes a llegar a un consenso sobre hasta qué punto el recurso refleja los niveles del MCER y sobre los cambios que, en su caso, deban introducirse.

Actividad 5: Cumplimentar las fichas y redactar el informe de estandarización

Evidentemente, esta actividad se lleva a cabo cuando se han terminado, registrado y estudiado todas las actividades anteriores. El trabajo suele estar dirigido por el/la coordinador/a y contará con la participación de un grupo de coautores, normalmente participantes internos de los grupos de actividades anteriores. El trabajo debe completarse lo antes posible después de la actividad 4. Es aconsejable primero cumplimentar las fichas y, a continuación, realizar una actividad de reflexión relativamente breve sobre el proceso, considerando todos los aspectos de las actividades (participación, discusión y resultados) y la posible solidez de los argumentos de vinculación que puedan esgrimirse. Posteriormente, otro grupo distinto deberá revisar las fichas cumplimentadas y el informe, ya sea de forma independiente o a través de una actividad de puesta en común grupal. Esto permitirá al/a la coordinador/a confirmar, o no, las declaraciones de vinculación establecidas y la decisión de pasar a la siguiente etapa, la fijación de estándares.

4.3.2 Herramientas

Los siguientes sitios web proporcionan acceso a ejemplos ilustrativos vinculados al MCER. Por supuesto, tendrá que comprobar si los ejemplos que ofrecen son apropiados para su contexto:

- Ejemplos de vídeos de Cambridge Assessment English
- Vídeos de YouTube de Cambridge English (actuaciones orales de candidatos en inglés)
- Pruebas de expresión oral que ilustran los seis niveles del MCER —ejemplos en francés, alemán, inglés, español e italiano—
- Tareas de expresión oral, comprensión de lectura, comprensión oral y expresión escrita del Consejo de Europa
- Tareas de expresión escrita del Consejo de Europa: muestras piloto —ejemplos en inglés, francés, alemán, italiano, portugués—
- English Profile (English Vocabulary Profile, English Grammar Profile y Text Inspector) (para comprender el nivel del MCER de los textos escritos en inglés)
- Plataforma Merlin

- Plan Curricular del Instituto Cervantes (ejemplos de español)
- Profile Deutsch (ejemplos de alemán)
- Profilo Lingua Italiana (ejemplos de italiano)

4.4 Directrices para la elaboración de informes en la fase de estandarización

Las directrices para informar sobre el proceso de familiarización (véase el capítulo 2) también son válidas para la estandarización y, al igual que en los capítulos anteriores, las fichas cumplimentadas durante el proceso ofrecen una visión general de las actividades realizadas y del orden en el que estas se llevaron a cabo. Recuerde que el informe sobre el trabajo realizado constituye la base de sus argumentos de vinculación, por lo que a la hora de elaborarlo debe considerar con detenimiento a los lectores a los que se dirige y el mensaje que pretende transmitir.

Para demostrar que los resultados de la estandarización y su interpretación son válidos, es necesario elaborar un informe que recoja **cómo y por qué** se desarrollaron los diferentes pasos de la estandarización. Debe describirse cada paso del proceso y justificar cada decisión. Es necesario incluir lo siguiente:

- una lista de participantes, con una breve biodata;
- los nombres y las responsabilidades de las personas que participaron en la organización de las sesiones;
- el programa de actividades de las sesiones.



Notas para la implementación…

Completar las actividades de estandarización es una tarea que requiere mucho tiempo, por lo que antes de comenzar debe decidir sobre su alcance y saber dónde obtendrá los ejemplos ilustrativos más importantes. Las siguientes notas sirven como recordatorio final de los aspectos esenciales.

- Decida el método y el alcance de su estandarización en función de las necesidades de su contexto y de los recursos disponibles. No sea demasiado ambicioso/a, pero asegúrese de que hace lo suficiente para sustentar cualquier declaración de vinculación que desee/necesite defender.
- Asegúrese de que dispone de recursos suficientes, especialmente tiempo y acceso a profesionales que estén familiarizados con el recurso que se va a vincular al MCER y puedan ayudar a verificar el análisis.
- Organice el equipo, definiendo claramente quién se ocupará de cada tarea.
- Conceda suficiente tiempo a la discusión.
- Incluya una verificación cruzada con expertos externos y partes interesadas.
- Asegúrese de recopilar toda la información que necesite para el informe final, incluidas las fichas-resumen al final de cada sesión.
- Asegúrese de que recoge y almacena los datos de forma segura y de conformidad con los requisitos legales (por ejemplo, el Reglamento General de Protección de Datos en la UE). Esto puede significar dejar claro a quiénes proporcionan los datos y a los usuarios potenciales toda la gama de usos que se les puede dar.



CAPÍTULO 5: FIJACIÓN DE ESTÁNDARES

La fijación de estándares tiene su origen en el proceso empírico de recopilación de evidencias cuantitativas para tomar decisiones adecuadas sobre los puntos de corte en las escalas de calificación, algo que está más estrechamente asociado con los exámenes y las evaluaciones. Las metodologías asociadas con la fijación de estándares se desarrollaron para vincular los exámenes y las evaluaciones con los estándares, los niveles de certificación y los marcos que definen los rasgos de competencia. La fijación de estándares ayuda a responder a la siguiente pregunta: ¿en qué punto de la escala de calificación de un examen concreto se puede concluir que un/a candidato/a ha demostrado suficientemente el dominio descrito para un nivel concreto dentro de un conjunto de estándares, niveles de certificación o marco de competencia?

Por consiguiente, este capítulo está más centrado en los exámenes y la evaluación que los otros capítulos. Esto no significa que la fijación de estándares no sea pertinente para los demás recursos que se consideran en el presente manual, sino que no siempre será práctico tratar de aplicar plenamente a estos otros recursos las metodologías pertinentes para los exámenes y las evaluaciones.

El capítulo está organizado de la siguiente manera:

5.1. ¿Qué es la fijación de estándares?
5.2. Ejemplos de fijación de estándares para la comprensión y la expresión
5.3. Desafíos, soluciones y alternativas
5.4. Adaptar métodos de fijación de estándares para otros recursos diferentes de la evaluación
5.5. Directrices para la elaboración de informes
5.6. Fuentes de consulta

Al final del capítulo, usted debería tener una idea clara de:

- **el concepto de fijación de estándares;**
- **cómo se relaciona la fijación de estándares con las demás fases del proceso de vinculación;**
- **los pasos del proceso de planificación y desarrollo de la fijación de estándares;**
- **las exigencias logísticas y de recursos de la fijación de estándares;**
- **la naturaleza de las actividades típicas de recopilación de datos utilizadas para la fijación de estándares;**
- **cómo se relaciona la fijación de estándares con los distintos tipos de recursos descritos en este manual (evaluaciones, currículos, manuales, etc.);**
- **la importancia de la documentación y la elaboración de informes;**
- **dónde encontrar información técnica más detallada sobre los métodos de fijación de estándares y ejemplos de su aplicación.**

Nota: Todos los métodos de fijación de estándares implican el análisis estadístico de datos cuantitativos, pero solo se describirán estos procesos a grandes rasgos. En la sección 5.6 se ofrece una lista de fuentes de consulta para tratar con más detalle estos aspectos técnicos de la fijación de estándares.

Nota sobre este capítulo: fijar expectativas

Como se ha señalado, la fijación de estándares se diseñó para utilizarse con exámenes y evaluaciones, lo que explica por qué el capítulo 5 adopta un enfoque algo diferente al de los demás capítulos. El manual se centra en las evidencias que se deben recopilar para argumentar la vinculación de diversos recursos al MCER: currículos, materiales de enseñanza y aprendizaje y evaluaciones. El capítulo 1 presenta estos recursos como los componentes de un Sistema integral de aprendizaje o CLS, por sus siglas en inglés (véase la figura 1.2 en la sección 1.4). Dado que están diseñados para desempeñar funciones distintas, estos componentes no comparten las mismas características y no es esperable implementar las cinco etapas de vinculación descritas en el capítulo 1 de manera idéntica para cada parte del triángulo del CLS. Los exámenes representan a menudo el «lado duro» de cómo se evalúa tanto la consecución de los objetivos del currículo como la eficacia de la enseñanza. Por eso es importante considerar la fijación de estándares específicamente relacionada con la evaluación para garantizar la equidad de las valoraciones que se hacen sobre los estudiantes y de las evaluaciones que se realizan de otras partes del CLS a través del uso de herramientas de evaluación vinculadas al MCER. En consecuencia, las secciones 5.1-5.3 se centran en la fijación de estándares relacionada con los instrumentos de evaluación, mientras que la sección 5.4 analiza cómo algunos de los enfoques basados en evidencias que demuestran la vinculación de las evaluaciones mediante la fijación de estándares pueden adaptarse para aumentar la solidez de las declaraciones de vinculación presentadas también para otros recursos.

5.1 ¿Qué es la fijación de estándares?

5.1.1 ¿Por qué se fijan estándares?

Cizek describe la fijación de estándares como «el seguimiento adecuado de un sistema de reglas o procedimientos prescrito y racional que tiene como resultado la asignación de un número para diferenciar entre dos o más estados o grados de rendimiento» (véase la sección 5.6, fuente de consulta 4). Esta definición refleja los orígenes de la fijación de estándares en Estados Unidos, sobre todo en las evaluaciones estandarizadas a gran escala. Sin embargo, en las dos décadas transcurridas desde su publicación en 2001, el MCER ha inspirado un gran número de trabajos innovadores sobre la aplicación y adaptación de metodologías para fijar estándares. El objetivo de estos trabajos es identificar el punto en la escala de calificación de un examen en el que se puede considerar que un/a candidato/a ha demostrado el nivel de dominio descrito en uno de los niveles del MCER. Si una evaluación va a presentar las calificaciones de los estudiantes en relación con los niveles del MCER, entonces, como señala Kaftandjieva (2004), «la fijación de estándares es un aspecto fundamental del proceso de vinculación».

Como se señala en el capítulo 3, el proceso de vinculación es «descendente» si se diseña una nueva evaluación basada en el MCER y «ascendente» si se intenta vincular una evaluación ya existente que puede no haberse diseñado conforme al MCER. En cualquiera de los casos, antes de comenzar a planificar el proceso de fijación de estándares, usted habrá realizado los pasos descritos en los capítulos 3 y 4. De este modo, tendrá una comprensión detallada no solo del nivel o niveles del MCER a los que se refiere su evaluación, sino también de las escalas y los descriptores específicos a los que deben vincularse sus tareas e ítems. También habrá elaborado especificaciones claras para los exámenes y dispondrá de datos sobre las cualidades técnicas del funcionamiento

de su evaluación, como, ente otros, la fiabilidad. Como se indica en el *Manual for Relating Examinations to the CEFR* (véase la sección 5.6, fuente de consulta 6), «vincular un examen cualitativamente deficiente al MCER es una empresa baldía que no puede salvarse ni repararse mediante una cuidadosa fijación de estándares». Es importante recordar que la propia fijación de estándares, «exitosa» o no, no constituye una validación de la evaluación.

También es importante enfatizar que la fijación de estándares y la validación no son menos pertinentes para la evaluación a pequeña escala (a nivel de centro o de aula) que para los exámenes de alto impacto a gran escala.

Para que el proceso de adaptación no sea una «empresa baldía», la evaluación a todos los niveles debe seguir los principios del buen desarrollo de los exámenes: especificaciones de los exámenes, escalas de calificación claramente definidas y análisis y evaluación de los resultados de los exámenes. Hay muchas discusiones útiles sobre cómo aplicar los buenos principios de desarrollo y validación de exámenes a las evaluaciones en el aula.

Basándose en las evidencias relativas al MCER que haya reunido en las etapas de especificación y estandarización (capítulos 3 y 4) y a la evidencia técnica que confirma la calidad de su examen, usted ya tendrá una idea bastante clara de cuáles serán los puntos de corte[4] para el nivel o niveles del MCER planteados; la fijación de estándares no debería indicarle algo completamente nuevo sobre el significado de los resultados de su examen. No obstante, y aunque a veces resulte difícil de aceptar para los no especialistas, los exámenes nunca son instrumentos absolutamente exactos y precisos y siempre contienen algún error de medición[5]. Por consiguiente, la fijación de estándares es necesaria por dos razones: en primer lugar, es preciso identificar dónde se sitúan realmente los puntos de corte en la escala de calificación mediante el perfeccionamiento y el ajuste de las estimaciones iniciales y, en segundo lugar, es necesario proporcionar a las partes interesadas evidencias empíricas que justifiquen que los resultados de los exámenes se formulen en términos de niveles del MCER. Aunque ya se ha señalado que la fijación de estándares no es en sí misma una validación de la evaluación, sí contribuye a la validación. Si las evidencias de fijación de estándares *no* confirman que su evaluación esté vinculada al MCER, dispondrá, no obstante, de información que podrá utilizarse para revisar el diseño y el funcionamiento de la evaluación.

5.1.2 ¿Cómo se realiza la fijación de estándares?

La fijación de estándares es una forma de cotejar evidencias cuantitativas y empíricas para determinar las decisiones de puntuación en relación con el MCER. Pero la naturaleza cuantitativa de la fijación de estándares no debe conducir a una confianza superficial en los «números». Es importante enfatizar que las principales metodologías implican, en cierta medida, valoraciones humanas y que no existe una metodología o un enfoque que valga para todo. Existen varios métodos de fijación de estándares, con un sólido corpus de trabajo sobre su implementación en la vinculación de exámenes al MCER (para los estudios de caso, véase la sección 5.6, fuentes de consulta 7, 8, 9, 10, 11 y 12).

La elección del método para fijar estándares dependerá de una serie de factores. Algunos métodos se han desarrollado, o se han considerado más apropiados, para determinados tipos de evaluación. Por lo tanto, a la hora de elegir un método es necesario tener en cuenta las características de la propia evaluación —detrezas de comprensión o expresión, formatos de respuesta, etc.—. También se deben tener en cuenta otros factores, por ejemplo:

---

[4] Un punto de corte es la puntuación más baja posible en un examen u otro tipo de evaluación que pueda considerarse aprobada; en este caso, es el punto más bajo en el que todavía se puede afirmar que un/a aprendiente se encuentra en un nivel específico del MCER.

[5] El error de medición se refiere a la diferencia entre el valor observado de una variable (en este caso, la puntuación obtenida por un/a aprendiente en un examen) y el valor real de esa variable (la capacidad real del/de la aprendiente).

- los recursos disponibles;
- la experiencia y los conocimientos de la persona o el equipo encargado de la fijación de estándares;
- la disponibilidad de expertos para participar en el proceso de fijación de estándares;
- el acceso al contenido y a los datos de los exámenes y a muestras de actuación de los estudiantes en los mismos.

La fijación de estándares es un proceso inherentemente práctico, de ahí que deba prestarse especial atención tanto a los aspectos logísticos antes, durante y después de la aplicación de cualquier método seleccionado como a los aspectos más técnicos de la recopilación y el análisis de los datos de la propia fijación de estándares.

Este capítulo no explica en detalle cómo aplicar los distintos métodos disponibles. Sin embargo, se resumen algunas de las características clave de los métodos más utilizados. Estas características son relevantes para los procesos y las consideraciones logísticas que se tratarán en la sección 5.1.3. Al planificar la fijación de estándares, deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Es habitual distinguir entre métodos **centrados en el examen**, en los que se valoran los ítems del examen, las tareas, etc., y los métodos **centrados en el/la examinando/a**, en los que se valoran las muestras de la actuación de los estudiantes en el examen o sobre evidencias del nivel de dominio de los estudiantes antes de hacer el examen.
- Las valoraciones son emitidas por un panel de expertos a partir de una tarea definida por el método seleccionado; los jueces expertos deben estar formados en el uso de dicho método.
- Es necesario tener acceso al contenido de los exámenes que sea representativo de la evaluación que se va a vincular al MCER. En los enfoques centrados en el/la examinando/a, también puede ser necesario recoger muestras de la actuación de los estudiantes, incluyendo las puntuaciones que se les hayan asignado con el sistema de puntuación empleado en el diseño del examen.
- Es necesario determinar los procedimientos para analizar los datos recopilados.
- Para establecer los puntos de corte se necesita un criterio de decisión basado en el análisis de los datos recopilados de acuerdo con el método seleccionado.

Al analizar la manera de fijar estándares, conviene señalar que las otras etapas de la vinculación resumidas en el capítulo 1 —familiarización, especificación, estandarización y validación— son pasos esenciales en el desarrollo y la vinculación del recurso en cuestión antes de la fijación de estándares. Además, en mayor o menor medida, estos procesos están presentes a pequeña escala en el proceso de fijación de estándares:

La **familiarización** es un elemento esencial de la formación para garantizar que los paneles de expertos comprendan plenamente las características clave de los aspectos del MCER que serán el centro de atención de la fijación de estándares.

Antes de embarcarse en la fijación de estándares, usted, como persona responsable del proceso de vinculación, debe realizar la **especificación**. La especificación es fundamental para comprender la vinculación prevista de su evaluación u otro recurso al MCER. Si está elaborando una nueva evaluación o recurso, la especificación es una parte fundamental del proceso de desarrollo. Una actividad de especificación complementaria puede proporcionar evidencias convincentes para triangular los datos recopilados en el proceso cuantitativo de fijación de estándares. Llevar a cabo la especificación como complemento de la fijación de estándares tiene especial importancia cuando se está vinculando un recurso existente que puede no haber sido diseñado teniendo en mente la vinculación al MCER.

La **estandarización** es también un paso fundamental en la elaboración de exámenes antes de fijar estándares, en particular para los creadores de ítems y otros participantes esenciales implicados en el desarrollo. Algunas de las actividades de estandarización descritas en el capítulo 4 pueden utilizarse en la formación para la fijación de estándares, en especial cuando se recogen ejemplos de actuación de su contexto referenciados a los niveles del MCER. Por último, es importante reunir evidencias que le ayuden a analizar y evaluar su proceso de fijación de estándares y a determinar si sus decisiones sobre los puntos de corte son razonables y defendibles.

5.1.3 Cuestiones prácticas de la fijación de estándares: planificación, organización, recopilación de datos y análisis

Como se señaló anteriormente, la fijación de estándares es una actividad esencialmente práctica con importantes exigencias logísticas. Con todo, se quiere destacar que muchos métodos de fijación de estándares pueden adaptarse a pequeña escala y usarse en contextos con recursos limitados, por ejemplo, con evaluaciones internas desarrolladas dentro de un programa o una institución concretos. En la sección 5.2 se presentan algunos ejemplos de métodos de fijación de estándares, relativamente sencillos y basados en escenarios típicos, para exámenes de lenguas de organizaciones medianas o grandes. Si bien estos ejemplos implican el uso de numerosos recursos, en la sección 5.3 se analizan algunas posibles alternativas y adaptaciones para situaciones de menor escala.

No se puede enfatizar lo suficiente la importancia de centrarse en los aspectos prácticos del proceso a la hora de planificar la fijación de estándares. En el cuadro 5.1 se enumeran algunas de las principales medidas y decisiones que deben adoptarse cuando se planifica y se prepara la fijación de estándares. A pesar de que la lista puede parecer desalentadora, en la sección 5.3 se discute lo que estos aspectos podrían significar para contextos de menor escala y con recursos limitados.

Cuadro 5.1: Pasos clave en la planificación y preparación de una actividad para la fijación de estándares

Seleccionar un método
Tendrá que familiarizarse con la bibliografía sobre la fijación de estándares. Puede que disponga de presupuesto para encargar a un/a experto/a que lleve a cabo las actividades necesarias. No obstante, usted deberá tener un conocimiento mínimo de las opciones disponibles si quiere evaluar de forma crítica las recomendaciones del/de la experto/a y justificar sus elecciones ante los principales responsables de la toma de decisiones. En muchos casos, es posible que deba planificar, dirigir y realizar usted mismo/a la fijación de estándares.
Determinar los recursos necesarios para llevar a cabo la fijación de estándares
Físicos: equipamiento (por ejemplo, ordenadores portátiles, *software* especializado o equipo de sonido para reproducir archivos de audio); espacio físico o plataforma en línea para reuniones. **Financieros:** remuneración de los jueces expertos; costes de preparación e impresión de materiales, alquiler de ordenadores portátiles para los jueces expertos, etc.; obtención de un espacio físico para las sesiones de fijación de estándares, etc. **Humanos:** formación de jueces expertos; apoyo administrativo durante el proceso (por ejemplo, distribución de materiales, asistencia técnica para los jueces expertos, etc.); análisis de los datos.

Determinar los expertos pertinentes para el panel de jueces expertos
Tendrá que establecer criterios para la seleccionar y designar jueces expertos. Puede ser un reto identificar a personas debidamente cualificadas que estén dispuestas y disponibles para participar. En los métodos descritos en la sección 5.2, se considera apropiado contar con entre 12 y 15 jueces expertos. No obstante, si tiene previsto vincular varios exámenes o fijar estándares para todas las pruebas (comprensión de lectura, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita), es posible que necesite más de un panel. Véase el **cuadro metodológico 3** de este capítulo.
Garantizar el acceso al material de examen necesario
En el caso de los métodos centrados en el examen, el material puede ser el contenido real del examen, es decir, los ítems. Aunque esto pueda parecer sencillo, el uso de ítems de exámenes reales trae consigo consideraciones de seguridad. En el caso de las pruebas de comprensión oral, es necesario acceder a las grabaciones reales utilizadas (*input*) y, para los exámenes realizados por ordenador, los jueces expertos tendrán que ser capaces de ver el contenido del examen de la misma manera que lo hacen los candidatos. El método puede requerir el uso de actuaciones orales o escritas reales de los candidatos.
Garantizar el acceso a los datos del examen necesarios para el análisis
Por lo general, es importante disponer de datos sobre la dificultad de los ítems en poblaciones típicas de candidatos. En el caso de los métodos centrados en el/la examinando/a que utilizan actuaciones de exámenes reales, es posible que necesite las calificaciones dadas por examinadores cualificados.
Preparar las comunicaciones
Esto incluirá las cartas de invitación para los jueces expertos en las que se describa el propósito del proyecto, como se señala en el capítulo 4, los formularios de consentimiento conformes al Reglamento General de Protección de Datos y las instrucciones sobre la logística para los participantes. También puede contener un acuerdo de confidencialidad cuando se van a utilizar materiales de exámenes y actuaciones reales.
Elaborar materiales de formación para el MCER
Para el MCER: formación para la familiarización y estandarización descrita en los capítulos 2 y 4. **Para el método:** descripciones de formación eficaz adaptadas a partir de ejemplos del método que seleccione.
Preparar los instrumentos de recopilación de datos
Formularios de valoración: con el fin de evitar errores al introducir datos, los formularios para las valoraciones individuales de los jueces expertos deben ser fáciles de usar. Puede mercecer la pena considerar el uso de formularios digitales. **Formularios de retroalimentación:** las opiniones de los jueces expertos son una parte esencial de las evidencias de validez del procedimiento.
Preparar las herramientas de cotejo y análisis de datos
Muchos métodos recomiendan llevar a cabo más de una ronda de valoraciones y mostrar los resultados de las rondas provisionales a los jueces expertos para su discusión. Para ello necesita recopilar, cotejar y analizar rápidamente los datos de las valoraciones durante las actividades de fijación de estándares. Con este fin, debe preparar hojas de cálculo formateadas u otras formas de organizar las valoraciones individuales.
Acondicionar el espacio físico necesario
Es importante utilizar un espacio con capacidad suficiente para el grupo de jueces expertos. Tendrá que asegurarse de que todo el equipo necesario se encuentre en el lugar, y es posible que necesite espacio adicional para almacenar de forma segura el material confidencial de examen. Asimismo, podrá requerir alojamiento, comidas y refrigerios.

Mientras que la propia fijación de estándares se realizará a lo largo de dos o tres días, como se muestra en los ejemplos de eventos presentados en la sección 5.2, la lista de consideraciones logísticas del cuadro 5.1 deja claro que la planificación y la preparación deben comenzar mucho antes del propio evento. Como ya se ha mencionado, la ficha 5 está diseñada para ayudar con la planificación del proceso de fijación de estándares y contiene una lista de comprobación de los puntos clave que debe tener en cuenta.

5.2 Ejemplos de fijación de estándares para la comprensión y la expresión

En esta sección se presentan ejemplos reales de la secuencia de actividades centrales de la recopilación de datos para la fijación de estándares aplicada a exámenes de lenguas con el fin de vincularlos al MCER. La atención se centra en el plan y el orden de las actividades, no en los detalles, como pueden ser la selección de los jueces expertos o la recopilación y el análisis de los datos de las valoraciones. Los métodos seleccionados son viables, justificables, prácticos y de uso extendido, tanto en la medición educativa en general como en relación con el MCER. Los métodos adaptados en los ejemplos de este apartado se describen en la sección 5.6, fuentes de consulta 4, 5 y 6; mientras que en las fuentes de consulta 9, 10 y 18 se encontrarán informes técnicos detallados sobre el uso de una combinación concreta de métodos. Estas fuentes de consulta tratan de estudios de vinculación a estándares locales, no al MCER en sí; no obstante, contienen descripciones debidamente detalladas de la recopilación de datos, de los procedimientos y resultados del análisis estadístico, de los procedimientos para determinar los puntos de corte y de las evidencias de la validación.

Uno de los motivos por los que se utilizan los métodos que figuran a continuación como ejemplo es que contienen muchos de los pasos y características clave que comparten los métodos de uso más frecuente. De este modo, dan una indicación clara de los pasos que se siguen en un taller de fijación de estándares, independientemente del método empleado, y del tiempo necesario para llevarlos a cabo con éxito. Sin embargo, el hecho de que se usen como ejemplos no implica que sean los métodos más idóneos para su contexto particular. Las variaciones y alternativas se examinan en la sección 5.3.

5.2.1 Ejemplo de fijación de estándares para la comprensión

Más abajo se presenta un programa de actividades para un taller de fijación de estándares para una prueba de comprensión oral. En él se combinan dos métodos **centrados en el examen** que se utilizan habitualmente: el **método cesta** (*Basket method* en inglés) y el **método Angoff modificado** (*Modified Angoff method* en inglés) (véase más abajo el cuadro metodológico 1). En el ejemplo propuesto, los datos de Angoff modificado se plantean desde el principio para establecer los puntos de corte. Los métodos se combinaron para complementar los puntos fuertes y contrarrestar los puntos débiles de cada uno de ellos. El método cesta se utilizó como actividad de preparación para que los jueces expertos pensaran en los ítems en términos de niveles del MCER. Estas valoraciones iniciales proporcionan un punto de partida para determinar los rangos en las valoraciones de probabilidad realizadas utilizando el método Angoff modificado, que reduce la complejidad cognitiva de esta tarea.

Una vez más, con estos ejemplos no se pretende sugerir que esta sea la única o la mejor forma de abordar la fijación de estándares, sino subrayar que los métodos pueden, y en su caso deben, adaptarse a cada contexto. Sin embargo, al hacerlo es esencial justificar con claridad las adaptaciones, documentarlas de manera explícita y validarlas a través del análisis de los resultados para asegurarse de que funcionan.

Cuadro 5.2: Ejemplo de programa del taller para una prueba de comprensión oral

Día 1	
09:30	Introducción: objetivos y alcance del taller. Presentaciones personales
10:00	Visión general del MCER: principios, metodología del desarrollo y estructura
10:30	Descanso
10:45	Repaso: actividades con descriptores clave para la comprensión oral
11:30	Discusión: reflexiones sobre las actividades del cuaderno de autoaprendizaje[6]
12:30	Almuerzo
14:00	Descripción general de la prueba utilizada en el proyecto
15:00	La fijación de estándares con ítems de comprensión oral: explicación y práctica
16:30	Descanso
16:45	Discusión final (acuerdo sobre una lista de descriptores del MCER y los rasgos para definir los criterios)
Día 2	
09:00	Repaso: descriptores del MCER, lista de rasgos para los criterios y prueba de comprensión oral
09:45	Prueba de comprensión oral (método cesta)
11:00	Descanso
11:30	Discusión y presentación de los datos de dificultad de los ítems (Los jueces expertos pueden hacer ajustes o volver a escuchar determinados ítems)
12:30	Almuerzo
14:00	Prueba de comprensión oral (método Angoff modificado), ronda 1
15:30	Descanso
16:00	Discusión y presentación de los datos de dificultad de los ítmes
16:30	Prueba de comprensión oral (método Angoff modificado), ronda 2

Es necesario detallar algunas de las características fundamentales de este programa.

- El panel de jueces expertos también llevará a cabo la fijación de estándares para la comprensión de lectura del mismo examen. Es posible que el tiempo requerido para las actividades se agote rápidamente, lo que dificulta que los jueces expertos estén disponibles para todas las actividades, ya que se extienden durante varios días. Este es uno de los retos logísticos más comunes a la hora de organizar un panel de jueces expertos. La solución, que se analiza con más detalle en la sección 5.3, consiste en presentar muchas de las actividades de familiarización y estandarización como material de acceso libre que los jueces expertos deben realizar antes del taller de fijación de estándares de dos días de duración. Esto permite dedicar la mayor parte de las sesiones a la formación en el método o métodos que se van a utilizar y a la propia fijación de estándares.

[6] Este remite a la familiarización y se trata de una presentación en papel o en formato digital de una serie de tareas adaptadas por el/la coordinador/a para el acceso autónomo a partir de las tareas modelo del Consejo de Europa relativas los niveles del MCER correspondientes. Los miembros del panel deberán completar el cuaderno antes del taller de fijación de estándares.

- Tenga en cuenta que el método principal de fijación de estándares que se utilice para determinar los puntos de corte se lleva a cabo en dos rondas de valoraciones con una discusión intermedia. Esta es una característica común de muchos métodos. Dado que en este ejemplo el método cesta se usa para un propósito diferente, solo se realiza una ronda completa de valoraciones, aunque la discusión sigue siendo importante.
- Durante la discusión, es habitual presentar las valoraciones de los jueces expertos como base para identificar las principales áreas de acuerdo o desacuerdo. Tenga en cuenta que el descanso de 30 minutos entre las valoraciones de la primera ronda y la discusión permite a los moderadores recopilar los datos, juntarlos en formato Excel, realizar un análisis preliminar y transferir los resultados a un formato gráfico para presentárselos a los jueces expertos.
- Antes de solicitar a los jueces expertos que emitan las primeras valoraciones con el método cesta, se les pide que realicen la prueba de comprensión oral en las mismas condiciones que los candidatos, escuchando las grabaciones utilizadas en la prueba con las mismas limitaciones de tiempo y respondiendo a las preguntas. A continuación, se les facilitan las claves de los ítems para que puedan comprobar sus respuestas antes de proceder a emitir las valoraciones. Para ayudarles en este proceso, los jueces expertos reciben una transcripción de los audios correspondientes a los ítems de la prueba. Esto ahorra tiempo y les ayuda a cambiar su enfoque de candidato/a a juez/a experto/a. Otra evidencia útil consistiría en pedir a los jueces expertos una reflexión sobre la exactitud de sus decisiones, ya sea a través de una breve entrevista o utilizando una herramienta tipo Likert (es decir, con una escala de 1 a 5, siendo 1 «nada exacto» y 5 «sumamente exacto»).

5.2.2 Ejemplo de fijación de estándares para la expresión

En la página siguiente, se presenta un ejemplo de un taller para fijar estándares en las pruebas de expresión oral y escrita de un examen. En él se emplea un método de uso frecuente centrado en el/la examinando/a, una adaptación del **método de juicio analítico** (veáse más abajo el cuadro metodológico 2). El ejemplo incluye dos pruebas de examen con el fin de subrayar una vez más la necesidad de adaptar su enfoque a diferentes situaciones. Al igual que en la sección 5.2.1, el objetivo es ilustrar algunos puntos comunes fundamentales que serán aplicables a todos los métodos, no sugerir que el método descrito o su aplicación sea el único o mejor enfoque. El programa de actividades difiere en aspectos importantes del presentado en la sección 5.2.1, de nuevo con el fin de mostrar cómo se pueden (y deben) hacer adaptaciones para responder a las necesidades de diferentes contextos.

Cuadro 5.3: Programa de actividades para pruebas de expresión oral y escrita

Día 1	
9:00	Introducción: objetivos y alcance del taller. Presentaciones personales
9:30	Repaso de la expresión y/o la interacción orales en el MCER: actividades con los descriptores clave del MCER para la expresión y/o la interacción orales
10:30	Descanso
11:00	Finalización de la descripción de la expresión y/o la interacción oral
12:00	Almuerzo
13:30	Repaso de la expresión y/o la interacción escrita en el MCER: actividades con los descriptores clave del MCER para la producción escrita

14:30	Finalización de la descripción de la expresión y/o la interacción escrita
15:30	Descanso
16:00	Resumen de las pruebas utilizadas en el proyecto
17:00	La fijación de estándares con tareas de expresión oral y escrita: explicación y práctica
17:30	Revisión del plan para el día 2 y recogida
18:00	Cierre
Día 2	
8:30	Revisión de los rasgos distintivos de la interacción/expresión oral
9:00	Ronda 1 de valoraciones de las actuaciones orales (incluye una reflexión sobre la exactitud de las mismas)
12:30	Almuerzo
14:00	Presentación y discusión de las valoraciones dadas a las actuaciones comunes (las que todos los jueces expertos han valorado)
14:30	Ronda 2 de valoraciones de las actuaciones orales (incluye una reflexión sobre la exactitud de las mismas)
17:45	Revisión del plan para el último día y recogida
18:00	Cierre
Día 3	
8:30	Revisión de los rasgos distintivos de la interacción/expresión escrita
9:00	Ronda 1 de valoraciones de las muestras de actuación en tareas de expresión escrita (incluye una reflexión sobre la exactitud de las valoraciones)
12:30	Almuerzo
14:00	Presentación y discusión de las valoraciones de los jueces expertos sobre los ítems comunes
14:30	Ronda 2 de valoraciones de las muestras de actuación en tareas de expresión escrita (incluye una reflexión sobre la exactitud de las mismas)
17:45	Comprobación de la recogida completa del material
18:00	Cierre

Una vez más, es necesario detallar algunas de las características fundamentales de este programa de actividades.

- Este programa combina dos destrezas en un único taller de fijación de estándares. Como ya se ha señalado, la disponibilidad de los jueces expertos es un problema recurrente, por lo que es importante aprovechar las posibles sinergias para sacar el máximo provecho al tiempo disponible para la recopilación de datos.
- En este ejemplo, el método utilizado es el mismo para la expresión oral y la escrita. Esto permite a los participantes familiarizarse cada vez más con el método a lo largo del taller, que dura tres días.
- El programa parte de la base de que los jueces expertos están familiarizados con el MCER y de que el panel contratado para la fijación de estándares en las destrezas de expresión será el mismo que el de los talleres para las destrezas de comprensión (es decir, el taller para comprensión oral visto en la sección 5.2 y otro similar para la comprensión de lectura). Esto permite omitir en el programa la presentación general del MCER y los antecedentes de su desarrollo.
- Al igual que en el caso de la comprensión oral, este programa presupone que se habrá proporcionado a los jueces expertos un paquete de autoaprendizaje con actividades de familiarización y estandarización.

De esta manera, es posible centrarse en las actividades para refrescar el MCER, seguidas de la formación para la fijación de estándares y la recopilación de datos.

- Dado que se utiliza el mismo enfoque y los mismos procedimientos para la expresión oral y la escrita, se han incluido en el día 1 las actividades de repaso, la descripción de las pruebas y la formación en el método para ambas destrezas.
- Obsérvese que los dos ejemplos propuestos utilizan dos rondas de valoraciones, con la presentación y la discusión de resultados preliminares entre rondas. Esta es una característica importante de los métodos más utilizados.
- Sin embargo, el programa para cada ronda de recopilación de valoraciones difiere debido a aspectos del método empleado y a la naturaleza de las respuestas a las pruebas utilizadas como base para las valoraciones.
    - En este ejemplo, los jueces expertos tienen acceso a las actuaciones de expresión oral y escrita en ordenadores portátiles seguros proporcionados específicamente para el taller. Esto les permite acceder a las actuaciones a su propio ritmo, releyéndolas o volviéndolas a escuchar según sea necesario. Por lo tanto, en este programa se asigna un gran bloque de tiempo a cada ronda sin descansos definidos. Los jueces expertos pueden hacer los descansos que necesiten para tomar un refrigerio, descansar o tomar aire fresco y despejarse. (Esto significa que los refrigerios estarán disponibles cuando se soliciten y no a horas concretas).
    - En el ejemplo de comprensión oral (véase la sección 5.2.1), los descansos de café de 30 minutos entre rondas permiten a los moderadores cotejar los datos de las valoraciones y llevar a cabo un análisis preliminar. En el ejemplo de expresión oral y escrita, dado que los jueces expertos necesitan más tiempo para revisar las actuaciones de muestra, un descanso más largo para comer permite a los moderadores realizar el análisis y preparar la presentación gráfica de los resultados antes de la discusión entre rondas.
    - Tenga en cuenta que la discusión entre las rondas de valoración se centra en los «ítems comunes». Para recopilar un número adecuado de calificaciones de una muestra suficientemente grande de actuaciones, los jueces expertos se dividen en grupos más pequeños de tres o cuatro personas. Se les presenta un conjunto común de actuaciones y un conjunto único para su grupo. La discusión de todo el grupo se centra en los resultados del conjunto común, ya que son las únicas actuaciones que han valorado todos los jueces expertos.
- Al final del día 3, se dedica tiempo a garantizar que se ha recogido todo el material. En este ejemplo, se utilizan actuaciones de exámenes reales y es esencial proteger la seguridad no solo del contenido del examen, sino también de las actuaciones de muestra. Dependiendo de los materiales utilizados, la naturaleza del examen y el lugar en el que se celebre la sesión, puede que sea necesario realizar este paso al final de cada día.

Cuadro metodológico 1: método cesta y método Angoff modificado

En el método cesta (Basket Method en inglés), los jueces expertos deciden para cada ítem el nivel mínimo del MCER que debe tener un/a candidato/a para responderlo de forma correcta. A continuación, sitúan ese ítem en la «cesta» correspondiente al nivel del MCER elegido. El método cesta se adoptó rápidamente para los proyectos de vinculación al MCER y en un momento dado fue el más utilizado para este fin; sin embargo, ha sido objeto de críticas. Kaftandjieva (véase la sección 5.6, fuente de consulta 13) señala que la tarea de valoración presenta un sesgo implícito en los resultados. Esto es especialmente problemático cuando un examen está diseñado para centrarse en un único nivel del MCER y contiene ítems que cubren un rango muy pequeño de dificultad dentro de ese nivel. No obstante, el método es fácil de comprender y, por tanto, accesible para los jueces expertos.

El método Angoff modificado (Angoff Modified method en inglés), aunque también ha sido objeto de críticas por el esfuerzo cognitivo que requiere la tarea de valoración, ha demostrado ser sólido en términos estadísticos y ha sido ampliamente utilizado e investigado. En este método, los jueces expertos emiten juicios sobre la probabilidad de que un/a candidato/a con un determinado nivel de dominio responda al ítem correctamente.

Nota: Dado que la introducción de los dos métodos puede suponer un reto para los jueces expertos, puede resultar más útil introducir el método cesta como una actividad previa a la fijación de estándares y utilizar solo el método Angoff modificado el día o los días del taller.

Cuadro metodológico 2: El método del juicio analítico

En el **método del juicio analítico** (*Analytic Judgment method* en inglés), la tarea de valoración es similar a la del método cesta desde el punto de vista conceptual, aunque los criterios de decisión para establecer los puntos de corte difieren, lo que evita los problemas de sesgo mencionados en el cuadro metodológico 1. Los jueces expertos revisan muestras reales de actuaciones en pruebas de expresión oral o escrita. Es esencial que, antes del taller de fijación de estándares, las muestras hayan sido calificadas por calificadores formados utilizando las escalas de calificación desarrolladas para la prueba en cuestión. No se informa a los jueces expertos de dichas puntuaciones previas. Estos colocan cada actuación en el nivel del MCER que mejor refleje el dominio del/de la candidato/a que podría producirla.

Una vez que los jueces expertos han asignado todas las muestras a los niveles del MCER, existen varios criterios de decisión para establecer los puntos de corte. Todos ellos se reducen, en esencia, a lo mismo: los moderadores utilizan las calificaciones existentes de los exámenes para definir en la escala de calificación de la prueba los puntos de corte que mejor distinguen entre los niveles del MCER. Como se indica en el capítulo 4, sección 4.3, por esta razón es importante contar con un gran número de muestrass en general y con múltiples muestras representativas de cada banda de la escala de calificaciones del examen. Así se garantiza que los jueces expertos tengan que leer o escuchar varias muestras del mismo modo que lo haría un/a examinador/a al asignar las calificaciones.

Cuadro metodológico 3: Preguntas clave para seleccionar al panel de jueces expertos

Pregunta 1: ¿Cuáles son los perfiles adecuados?

a. Expertos en el recurso en cuestión, por ejemplo, para un examen, creadores de ítems y calificadores; para manuales, redactores, editores y profesores.
b. Las personas más familiarizadas con los aprendientes a los que se dirige el recurso, normalmente profesores de aula.
c. Personas expertas en el estándar (MCER en este caso).

Pregunta 2: ¿Cómo puede representar el panel una visión diversificada?

1. Es importante comprender qué subgrupos pueden aportar diferentes perspectivas valiosas sobre el recurso.
2. No está demostrado que personas de grupos similares (por ejemplo, experiencia, sexo, etc.) vayan a actuar de forma parecida, por lo que no tiene sentido forzar la paridad.

5.3 Desafíos, soluciones y alternativas

En este apartado se examina brevemente cómo ajustar el alcance y el volumen de actividades de fijación de estándares para adaptarlas a situaciones de recursos limitados, por ejemplo, un programa en una sola escuela o institución. También se mencionan algunas alternativas a los métodos descritos en la sección 5.2.

5.3.1 Ajustar el alcance y el volumen de las actividades

Si bien la definición de Cizek de fijación de estándares enfatiza el «seguimiento adecuado de un sistema de reglas o procedimientos prescrito», se considera no solo aceptable, sino totalmente sensato, adaptar las metodologías al contexto. En el desarrollo de exámenes en general, los índices de calidad técnica —por ejemplo, los índices de fiabilidad, el consenso entre calificadores, etc.— se discuten a menudo en términos de rangos de resultados aceptables en función del «impacto» o la importancia de las decisiones que se vayan a tomar de acuerdo con del examen y la capacidad de los usuarios del examen para ajustar esas decisiones posteriormente. Los índices de fiabilidad más bajos, por ejemplo, podrían considerarse aceptables para una prueba de comprensión de lectura en el aula diseñada por un/a profesor/a. Es probable que el/la profesor/a no tenga acceso a un amplio sistema de creación de ítems y de experimentación, pero podrá controlar el impacto de las decisiones tomadas a partir de los resultados de los exámenes, como la asignación de estudiantes a grupos de capacidades diferentes para un proyecto. El/la profesor/a también podrá identificar los problemas de determinados estudiantes mal clasificados y ajustar la formación de los grupos o el apoyo a los aprendientes según corresponda. Se puede aplicar una lógica similar a la metodología de fijación de estándares.

Uno de los mayores retos que plantea la fijación de estándares es la necesidad de contar con un número suficiente de jueces expertos. Si está desarrollando pruebas de progreso en clase con un/a colega de su centro, probablemente carezca de recursos económicos para contratar a un panel de 15 expertos; pero tal vez pueda reunir un pequeño panel compuesto por colegas de su centro. Aunque es posible que los resultados de su proyecto de fijación de

estándares deban tratarse con cautela a la hora de establecer los puntos de corte definitivos, los procesos de familiarización y estandarización y las valoraciones de la fijación de estándares sobre ítems de exámenes reales constituirán una experiencia de desarrollo profesional inestimable para todos los implicados.

En situaciones internas a pequeña escala, es posible que no sea necesario establecer puntos de corte definitivos en un examen completo: su interés puede ser más bien asegurarse de que dispone de un banco de ítems adecuadamente referenciados para utilizarlos en actividades de práctica, deberes, pruebas de progreso, etc. En estas circunstancias, podría ser útil aplicar el método cesta con un pequeño número de compañeros profesores. Al no tener que establecer puntos de corte para el examen, el posible sesgo del método no tiene por qué ser motivo de preocupación. Sin embargo, si se llega a un consenso, las valoraciones de los ítems indicarán si las tareas miden o no las capacidades de nivel del MCER en cuestión.

Las valoraciones de sus colegas sobre los ítems que ha desarrollado pueden confirmarle que va por el buen camino o poner de relieve problemas que es fácil pasar por alto al evaluar sus propios ítems de examen. Además, el trabajo en común permite comprobar la realidad de lo que ocurre en el centro fuera de su propia clase. *¿Los estudiantes de distintas aulas con diferentes profesores reciben un material que está dirigido al nivel correcto? ¿Son coherentes la cobertura y la dificultad de los ítems del examen?* El uso de técnicas de fijación de estándares, incluso con un pequeño grupo de cinco o seis colegas, puede detectar posibles problemas y darle a usted y a sus compañeros la seguridad de que están trabajando en la dirección correcta, o ayudarles a hacer ajustes si es necesario. En tales situaciones, usted también puede ser mucho más flexible en la forma de realizar las actividades y recopilar datos que en los ejemplos proporcionados en la sección 5.2.

Si bien todavía sigue siendo útil recopilar valoraciones de una manera controlada y coherente, cuando se está trabajando con colegas a nivel interno quizá sea posible llevar a cabo muchas de las actividades de forma individual y reunirse solo para debatir las valoraciones dadas en primera ronda y para evaluar los resultados finales.

5.3.2 Introducir ajustes de manera justificada

Antes de considerar qué ajustes convendría hacer, debe preguntarse:

- ¿Qué espera lograr al demostrar la vinculación de sus exámenes al MCER?
- ¿Quiénes son las principales partes interesadas a las que debe demostrar esta vinculación?
- ¿Qué tipo de decisiones se tomarán a raíz de la vinculación al MCER?
- Y, sobre todo, ¿a qué recursos y conocimientos puede acceder usted para lograr sus objetivos?

No es recomendable que realice cambios a la ligera en los métodos establecidos. En un contexto docente con recursos limitados, es preferible que se adapten los métodos y se asegure cierta cantidad de datos empíricos de vinculación a que no se intente ninguna fijación de estándares por no poder reproducir un taller de fijación de estándares a mayor escala. Sin embargo, antes de introducir cambios, primero necesita comprender qué está cambiando y el impacto que pueden tener las modificaciones propuestas. Además, debe documentar claramente la justificación de sus cambios y lo que implican.

5.3.3 Fijación de estándares en línea

Un avance importante en los últimos años ha sido el paso a la fijación de estándares en remoto y en línea. Esto ha sucedido en el campo de la medición educativa en general (véase, por ejemplo, la sección 5.6, fuente de consulta 3) y en la fijación de estándares en relación con el MCER (véanse las fuentes de consulta 16a y 16b). La fijación de estándares en línea permite llevar a cabo las principales actividades de recopilación de datos sin necesidad de reunir a los jueces expertos en un mismo lugar. Esto reduce el coste de los proyectos de gran tamaño porque ya no es necesario alquilar un espacio físico durante los días que requiere el taller ni sufragar los gastos de viaje y alojamiento de los jueces expertos. Otra ventaja es la posibilidad de ampliar el grupo de jueces expertos para incluir a personas que, por razones prácticas o económicas, no podrían participar si tuvieran que desplazarse al taller. Por supuesto, la fijación de estándares en línea también impone sus propios retos logísticos y de otro tipo, como una conexión estable a Internet para todos los participantes, que deben estudiarse con detenimiento. No obstante, tras el paso generalizado a la enseñanza y evaluación en línea en 2020, es probable que en el futuro muchas personas y organizaciones estén mucho mejor preparadas y abiertas a la fijación de estándares en línea.

5.3.4 Otros métodos para la fijación de estándares

En la sección 5.6 se enumeran fuentes de consulta que ofrecen una visión general de los distintos métodos. Es importante consultar esta bibliografía para evaluar cuál funcionará mejor en su contexto. Aquí se señalan algunas posibles alternativas a los ejemplos propuestos en la sección 5.2. De este modo, se subraya de nuevo la importancia de investigar por su cuenta, ser flexible y buscar lo que sea factible para su situación.

Existen muchas alternativas a los tres métodos descritos brevemente en la sección 5.2. Otros métodos centrados en el examen son el **método marcador** (*Bookmark method* en inglés) y el **método de correspondencia ítem-descriptor** (*Item-Descriptor Matching method* en inglés) (véase la sección 5.6, fuentes de consulta 4, 5 y 6). El método marcador, que utiliza valores de dificultad estadísticamente generados (con modelo TRI) al tiempo que presenta al panel de jueces expertos una tarea de valoración bastante sencilla, es actualmente uno de los métodos más populares en Estados Unidos y también se ha empleado para vincular exámenes al MCER. El método de correspondencia ítem-descriptor se ha utilizado menos en relación con el MCER (por ejemplo, véase la sección 5.6, fuente de consulta 12). La tarea de valoración se asemeja al método cesta y tiene la ventaja de incluir de forma explícita los descriptores del MCER. La fuente de consulta 2 de la sección 5.6 describe una adaptación interesante del método cesta con el potencial de superar algunos de los sesgos señalados en la sección 5.2 y mantiene al mismo tiempo la tarea de valoración conceptualmente accesible, lo que hace que el método resulte atractivo.

Para muchos enfoques centrados en el/la examinando/a, uno de los mayores retos es garantizar el acceso a un número suficiente de muestras de actuación de los examinandos, en especial si, al igual que con el método de valoración analítica descrito en la sección 5.2.2, esas actuaciones deben estar previamente calificadas por calificadores formados. Por supuesto, en las pruebas de destrezas de expresión es deseable utilizar las muestras reales de los alumnos; pero en los casos en que esto no sea posible —por ejemplo, cuando las actuaciones no puedan recogerse con antelación por miedo a comprometer la seguridad del contenido de las pruebas—, la aplicación de métodos centrados en el examen puede ser otra opción. Por ejemplo, el estudio del método de correspondencia ítem-descriptor (véase la sección 5.6, fuente de consulta 12) se aplicó para evaluar las exigencias de las tareas de expresión escrita.

La fuente de consulta 6 de la sección 5.6 describe una aplicación del **enfoque de grupos contrastados** (*Contrasting Groups approach*, en inglés), otro enfoque centrado en el/la examinando/a. Este método pide a los profesores que evalúen el nivel de MCER de estudiantes que ya conocen y luego recopila datos de los exámenes de los

mismos estudiantes. Las puntuaciones de los estudiantes situados por sus profesores en el nivel B1, por ejemplo, pueden compararse con las puntuaciones de los alumnos situados en el nivel B2 y determinar así los puntos de corte. Esta puede ser una forma eficaz de triangular los resultados de la fijación de estándares a partir de otros métodos o del propio foco de la fijación de estándares, y es particularmente útil para fomentar la participación de los profesores y otros agentes involucrados en el proyecto.

5.3.5 Fijación de estándares entre lenguas

Aunque la mayoría de los estudios publicados se centran en la vinculación al MCER de un examen o un conjunto de exámenes de una sola lengua, dos de las fuentes de consulta de la sección 5.6 describen enfoques innovadores para vincular las tareas de examen y muestras en diferentes lenguas. El seminario presentado en la fuente de consulta 1, en particular, se diseñó para generar confianza en que diferentes contextos lingüísticos y educativos comparten una interpretación común del MCER, y existen muchas situaciones locales e institucionales en las que un enfoque de este tipo podría ser útil. Por ejemplo, en un departamento universitario de lenguas modernas, en el que diferentes grupos de profesores elaboran exámenes para diferentes lenguas, es importante demostrar que los rasgos distintivos de un mismo nivel del MCER se interpretan de forma coherente y consistente. El ejemplo de la fuente de consulta 1 describe un enfoque centrado en el/la examinando/a para actuaciones orales en inglés, francés, alemán, italiano y español. Este estudio también incluye dos métodos de valoración diferentes: «evaluar a los candidatos tanto a través de la comparación entre ellos (clasificación: referencia a una norma) como con referencia al MCER (calificación: referencia a criterios)» (p. 4). La fuente de consulta 8 describe un enfoque centrado en el examen que emplea los dos métodos de la sección 5.2 para situar tareas de comprensión de lectura de diferentes pruebas de inglés, francés, alemán y español en una escala común (dado que no se ha publicado, sería recomendable que se ponga en contacto con los autores para obtener más detalles). Ambos estudios utilizan el análisis con el modelo Rasch multifacético para realizar comparaciones a nivel de tarea en lugar de establecer puntos de corte en exámenes completos, por lo que son igualmente relevantes para las actividades de estandarización descritas en el capítulo 4, especialmente la calibración de muestras de actuación.

5.4 Adaptar métodos de fijación de estándares para otros recursos diferentes de la evaluación

Como ya se ha señalado, en el caso de recursos como los currículos y los materiales de enseñanza y aprendizaje, la fijación de estándares puede no ser la herramienta de vinculación más adecuada. Sin embargo, esto no significa que la fijación de estándares no sea relevante: sigue formando parte del sistema general de vinculación al MCER a través de su aplicación a las evaluaciones que deben integrarse con el currículo y con la implementación del mismo utilizando materiales adecuados. A la hora de recopilar evidencias para el argumento de vinculación, especialmente en el caso de los currículos, las etapas de especificación y estandarización descritas en los capítulos 3 y 4 son de gran utilidad. Sin embargo, es evidente que las valoraciones no las debe realizar una sola persona, incluso si no pertenece al equipo que ha elaborado el currículo. En su lugar, las valoraciones las debe hacer un panel de expertos similar al descrito anteriormente para un examen. Dichas valoraciones se refieren al nivel o niveles del MCER que reflejan elementos específicos del currículo y pueden recopilarse y analizarse del mismo modo que se ha sugerido anteriormente; en otras palabras, se necesitan varias rondas de valoraciones y discusión para llegar a la decisión más apropiada. Este panel debería incluir a personas que forman parte del equipo del currículo (y con experiencia en ese documento y en los fundamentos de las decisiones que llevaron a su creación), así como a expertos externos (que estén muy familiarizados con el MCER).

En el caso de los materiales de enseñanza y aprendizaje, las tareas o actividades pueden tener algunas similitudes con los elementos de un examen, pero por lo general no suelen estar pensados para obtener una calificación. Dar por completado un manual no depende de la obtención de una calificación numérica derivada del desempeño en un número específico de elementos y tareas. Además, los materiales de enseñanza y aprendizaje pueden tener un diseño más amplio para fomentar un uso flexible y creativo. No obstante, puede ser útil adaptar algunos de los enfoques de la sección 5.3.1. Establecer puntos de corte a nivel de examen (o a nivel de recursos) puede no ser el objetivo; de hecho, puede no ser posible o deseable. Pero merece la pena obtener evidencias empíricas de que los elementos y las tareas utilizados como actividades de aprendizaje o de comprobación del progreso se dirigen realmente al nivel del MCER al que dicen dirigirse. Las valoraciones relativas a ítems que se obtienen por métodos de fijación de estándares pueden aportar claramente evidencias importantes que apoyen la vinculación de un manual u otro recurso al MCER. La adaptación de los métodos de fijación de estándares al contexto de evaluación en el aula, tratada en la sección 5.3.1, también puede ser relevante para los materiales de enseñanza y aprendizaje.

5.5 Directrices para la elaboración de informes en la fase de fijación de estándares

Como se ha señalado en capítulos anteriores, es poco probable que el mismo informe sea igual de pertinente o útil para todas las partes interesadas de su proyecto. Las preguntas importantes que nos debemos hacer son:

- ¿Para quién elaboramos los informes?
- ¿Cuál es el propósito de los informes?
- ¿Qué nivel de experiencia y conocimientos previos podemos suponer en los destinatarios previstos de los informes?

Además de comunicar con claridad los resultados, los informes le brindan la oportunidad de presentar evidencias de validez para apoyar sus recomendaciones. Así pues, la **validación**, una de las cinco fases de la vinculación resumidas en el capítulo 1, también se produce a pequeña escala dentro de la actividad de fijación de estándares. Las evidencias de validez para la fijación de estándares se dividen a veces en tres categorías.

1. Procedimental: documentación clara del método utilizado y de la forma en que se aplica; comentarios de los jueces expertos sobre la calidad de la formación recibida, etc.
2. Interna: evidencias técnicas sobre los datos analizados, por ejemplo, el grado de consenso entre jueces expertos, etc.
3. Externa: evidencias de que los resultados son consistentes con otras fuentes de evidencia, por ejemplo, la evidencia recogida en otros talleres de fijación de estándares, el número probable de estudiantes que se clasificarán en los niveles del MCER con los puntos de corte, etc.

Debe quedar claro que la validación y, en general, la elaboración de informes no puede esperar hasta después del taller. Debe decidir de antemano qué tipo de evidencias necesita para informar y asegurarse de que ha incluido la recopilación en sus planes y calendarios. Por ejemplo, para obtener evidencias de la validez del procedimiento, debe diseñar un cuestionario que recabe la opinión de los jueces expertos y asegurarse de que tienen tiempo para responderlo. Después del taller, rara vez se pueden recopilar datos que haya pasado por alto o volver a recopilar datos que quizá no se hayan guardado correctamente.

Como se señala en el capítulo 4, la documentación completa de todos los aspectos de la fijación de estándares, desde la planificación hasta los resultados, constituye también una parte esencial de la memoria institucional.

Además de sentar las bases para cualquier informe futuro, durante el proceso de fijación de estándares las cuestiones prácticas a menudo obligan a realizar ajustes en los planes originales. Si no se documentan cuáles son estos cambios, y el motivo de los mismos, será difícil aclarar más adelante lo que ocurrió durante el taller y justificarlo ante los destinatarios externos.

Para un excelente ejemplo de un estudio exhaustivo desde todas las perspectivas, se recomienda la fuente de consulta 15. Las fuentes de consulta 11 y 17 ofrecen una valiosa visión general de los estudios de vinculación realizados tras la publicación de la versión piloto del *Manual for Relating Examinations to the CEFR* en 2003.

5.6 Fuentes de consulta

Muchas de las fuentes de consulta meniconadas en capítulos anteriores serán, por supuesto, relevantes para llevar a cabo la fijación de estándares, por ejemplo, el banco de descriptores del MCER, el MCER 2001 y el MCER VC 2020 en línea. En esta sección se enumeran algunas fuentes de consulta que le ayudarán a profundizar en la metodología de fijación de estándares. La lista no pretende ser exhaustiva, pero constituye un punto de partida útil y ofrece más información sobre los ejemplos concretos que utilizados en este capítulo. Como ya se ha señalado, tanto si se encarga usted mismo/a de la fijación de estándares como si se la encarga a expertos, es necesario un cierto grado de familiaridad con la bibliografía para poder tomar decisiones con conocimiento de causa.

1. Breton, G., Lepage, S. y North, B. (2008). *Cross-language benchmarking seminar to calibrate examples of spoken production in English, French, German, Italian and Spanish with regard to the six levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. CIEP, Sèvres, 23-25 junio de 2008. Estrasburgo: CIEP/Consejo de Europa.
2. Brunfaut, T. y Harding, L. (2014). Linking the GEPT listening test to the Common European Framework of Reference. LTTC-GEPT Research Reports RG-05. Taipei: Language Training and Testing Centre.
3. Bunch, M. B. (2020). Digital Module 14: Planning and Conducting Standard Setting. ITEMS Module, NCME.
4. Cizek, G. (ed.) (2012). *Setting performance standards*. Nueva York: Routledge.
5. Cizek, G. y Bunch, M. (2007). *Standard Setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks: Sage Publications.
6. Consejo de Europa (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of References for Languages: Learning teaching, assessment*. Estrasburgo: División de Política Lingüística.
7. Dunlea, J. y Figueras, N. (2012). Replicating results from a CEFR test comparison project across continents. En D. Tsagari e I. Csépes (eds.), *Collaboration in language testing and assessment* (pp. 31-45). Nueva York: Peter Lang.
8. Dunlea, J., Spiby, R., Malone, M. y Folny, V. (2021). *An innovative approach to evaluating claims of alignment to the CEFR for tests of different languages*. Ponencia en línea presentada durante el XVII Congreso EALTA.
9. Dunlea, J., Motteram, J., Spiby, R., Jiang, R., Spoettl S., Zehentner, M., Kremmel, B. y Holzknecht, F. (en prensa). Aligning Tests of Language Proficiency and Numeracy to the Workplace Literacy and Numeracy Framework. *British Council Validation Series*, VS/2021/001. Londres: British Council.

10. Dunlea, J., Spiby, R., Wu, S., Zhang, J. y Cheng, M. (2019). China's Standards of English Language Ability (CSE): Linking UK Exams to the CSE. *British Council Validation Series*, VS/2018/001. Londres: British Council.

11. Figueras, N. y Noijons, J. (eds.) (2009). *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*. Arnhem: Cito-EALTA.

12. Harsch, C. y Kanistra, V. P. (2020). Using an Innovative Standard-setting Approach to Align Integrated and Independent Writing Tasks to the CEFR. *Language Assessment Quarterly*, 17(3), 262-281.

13. 13 Kaftandjieva, F. (2004). *Standard setting*. En Consejo de Europa, *Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Estrasburgo: División de Política Lingüística.

14. Kaftandjieva, F. (2010). *Methods for setting cut-off scores in criterion-referenced achievement tests: A comparative analysis of six recent methods with an application to tests of reading*. Arnhem: CITO y EALTA.

15. Kantarcıoğlu, E. (2012). *Relating an Institutional Proficiency Examination to the CEFR: a case study* [Tesis doctoral inédita]. Londres: The University of Roehampton.

16a. Kollias, C. (2023). *Virtual Standard Setting: Setting Cut Scores*. Series: Language Testing and Evaluation, Volume 46. Berlín: Peter Lang Verlag.

16b. Kollias, C. (2021). *Variations in setting cut scores: How comparable are cut scores across media, methods, time, and instrument length?* Ponencia del XVII Congreso EALTA. https://ealta.eu/conference/2021/07a_Slides%20EALTA%202021/10_EALTA_2021_Kollias_FINAL.pdf

17. Martyniuk, W. (ed.) (2010). Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual. *Studies in Language Testing, 33*. Cambridge: Cambridge University Press.

18. Verhelst, N., Figueras, N., Prokhorova, E., Takala, S. y Timofeeva, T. (2019). Standard setting for writing and speaking: The Saint Petersburg experience. En A. Huhta, G. Erickson y N. Figueras (eds.), *Developments in Language Education: A Memorial Volume in Honour of Sauli Takala* (pp. 278-301). University of Jyväskylä Centre for Applied Language Studies y EALTA.



Notas para la implementación…

La fijación de estándares requiere conocimientos técnicos especializados y muchos recursos. Este capítulo no proporciona todos esos conocimientos necesarios para la planificación y entrega de un proyecto de fijación de estándares, pero sí es un punto de partida útil para averiguar lo que necesita saber y dónde empezar a buscar esa información.

Algunos puntos importantes que debe tener en cuenta:

- Deberá consultar bibliografía técnica y académica.
- Como se indica en todos los capítulos, deberá analizar de forma crítica la bibliografía y adaptar los métodos a sus recursos, a las necesidades de su proyecto y a sus objetivos en relación con la vinculación al MCER.
- Debe documentar todos los pasos del proceso: la justificación para seleccionar un método, las adaptaciones que haga según su contexto, el proceso de preparación y de recopilación de datos y el análisis, los resultados y las evidencias de validación.
- Debe detenerse a considerar cuidadosamente los recursos que tiene, y los que necesitará, para llevar a cabo la fijación de estándares de forma adecuada a su contexto.

Por último:

- Planificar la logística y los aspectos prácticos de los eventos de fijación de estándares es tan importante como seleccionar el método adecuado y contar con los conocimientos técnicos necesarios para el proyecto.
- Si bien la fijación de estándares es un proceso empírico que requiere análisis estadísticos de datos cuantitativos, en el fondo también tiene que ver fundamentalmente con las personas:
    - los jueces expertos y las dinámicas de grupo durante los eventos de fijación de estándares;
    - usted y su equipo al impartir la formación y facilitar las valoraciones;
    - los candidatos y otras partes interesadas que se verán afectadas por las decisiones que se tomen en función de las evidencias recopiladas.



CAPÍTULO 6: VALIDACIÓN DE LAS DECLARACIONES DE VINCULACIÓN

El capítulo 6 se centra en las maneras de validar las declaraciones de vinculación formuladas después de todo el proceso y de presentar el informe de validación a las partes interesadas.

El capítulo está organizado de la siguiente manera:

6.1. Qué entendemos por validación

6.2. Limitaciones fundamentales de las declaraciones de vinculación validadas

6.3. Creación de un banco de evidencias de validación

6.4. Notas sobre la estructura del informe

6.5. Directrices para la elaboración de informes

6.6. Notas sobre la vinculación de exámenes que emplean IA en sus sistemas de calificación

Al final del capítulo, usted debería tener una idea clara de:

- **qué entendemos por validación en este contexto;**
- **la importancia de fundamentar las declaraciones que se formulen sobre la vinculación al MCER;**
- **la estructura y el contenido del informe de validación.**

6.1 Qué entendemos por validación

La interpretación comúnmente aceptada de la validación en la medición educativa es que la validación se establece mediante la construcción de un argumento claramente estructurado que sustente unas conclusiones especifícas dentro de un contexto de uso determinado —según el enfoque de argumentación de evaluación-uso de Kane (1992, 2006, 2010)[7]—.

Dado que este manual no pretende ofrecer al/a la lector/a una visión detallada de cómo puede validarse una evaluación, la validación se abordará desde una perspectiva algo diferente. Este manual ha establecido una serie de pasos a través de los cuales los creadores de un determinado recurso (currículo, materiales, programa de formación del profesorado o examen) pueden llegar a un punto en el que estén en condiciones de declarar de forma fundamentada que esa actividad está vinculada de alguna manera específica al MCER. Por lo tanto, cuando se habla de validación, se hace referencia al acto de recopilar y presentar un conjunto de evidencias que sustenten la afirmación de que existe un vínculo entre una actividad y el MCER.

Antes de pasar a esbozar cómo podrían ser dichas evidencias y cómo podrían presentarse, es necesario considerar primero dos limitaciones muy importantes de la validación de las declaraciones.

6.2 Limitaciones fundamentales de los argumentos de vinculación validados

No es posible afirmar que un recurso sea válido por sí mismo. Como se ha visto en la sección 1.4, no se puede esperar que un conjunto de materiales de clase concebidos para un contexto (con vínculos claros con un currículo determinado) funcione automáticamente en un sistema diferente. Esto significa que la actividad planteada solo puede ser válida cuando se utiliza con un propósito concreto y en un contexto concreto (normalmente el propósito y el contexto para los que se ha desarrollado). Cualquier cambio en el propósito o el contexto requerirá nuevas evidencias que respalden los argumentos de vinculación para su validación. Por lo tanto, la validación está directamente relacionada con el uso de la actividad en un contexto determinado.

Además, no es sensato pensar que un recurso puede ser válido o inválido. Dado que es difícil prever una situación en la que las evidencias reunidas sean abrumadoras en uno u otro sentido, es mejor entender la validez como la creación de una base probatoria a través de la cual intentará convencer a los usuarios o lectores de que las evidencias que sustentan la declaración de vinculación al MCER son sólidas, precisas y dignas de confianza.

---

[7] Kane, M. T. (1992). An Argument-Based Approach to Validity. *Psychological Bulletin, 112*(3), 527-537.
Kane, M. T. (2006). Validation. En R. Brennan (ed.), *Educational measurement, 4th ed.* (pp. 17-64). Westport CT: American Council on Education and Praeger.
Kane, M. T. (2010). *Validity, Fairness, and Testing*. Ponencia presentada por invitación durante el congreso Educational assessment, accountability, and equity: Conversations on validity around the World. Nueva York: Columbia University. https://www.ets.org/c/18486/pdf/19633_ets_tc_validityconference_Kane%202012_03_28.pdf.

6.3 Creación de un banco de evidencias de validación

Al documentar cuidadosamente las diversas etapas del proceso, tal y como se describe en este manual, el/la creador/a o validador/a puede reunir el tipo de evidencias antes mencionadas. La figura 6.1 deja claro que el acto de validar el proceso significa esencialmente ordenar las evidencias reunidas durante las diversas etapas del proceso para formar un argumento coherente y convincente que respalde la declaración de vinculación.

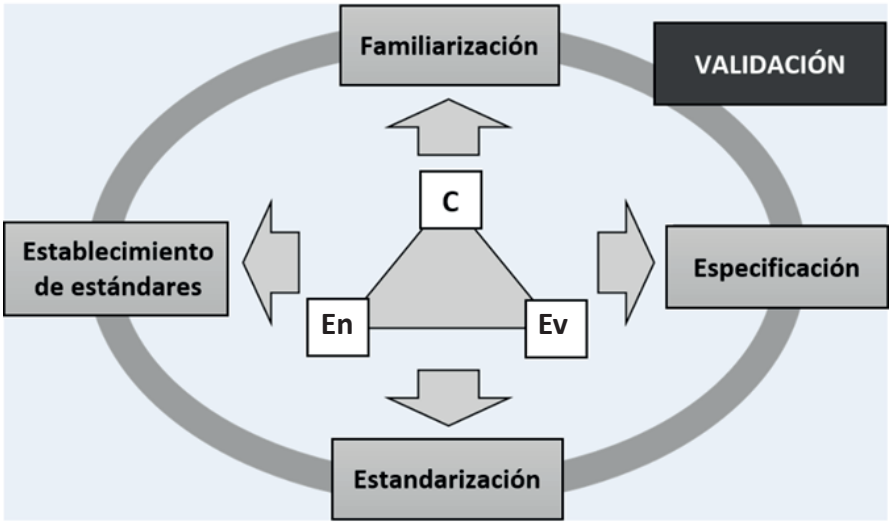

Figura 6.1: Resumen de validación de una declaración de vinculación [C – Currículo; En – Enseñanza; Ev – Evaluación]

No hay que ver la validación como una actividad de todo o nada. Como puede observarse en la figura 6.2, dependiendo de la calidad de las evidencias reunidas en las diversas etapas, la declaración de vinculación al MCER tendrá mayor o menor solidez. Tenga en cuenta que, incluso en este caso, no hay una dicotomía en juego: incluso la afirmación «más sólida» no significa que el argumento no pueda rebatirse. Tampoco significa que el vínculo esté «demostrado». Evidentemente, cuantas más evidencias haya y más sólidas sean, más fuerte será el argumento y, en definitiva, más convincente.

En la figura 6.2, las flechas sombreadas más oscuras representan la secuencia ideal del proceso de vinculación. Las flechas más claras indican un resultado poco favorable, en el que las evidencias que justifican la declaración de vinculación son débiles o inexistentes. Por ejemplo, no se puede formular ningúna declaración de vinculación tras la familiarización; del mismo modo, si las evidencias son escasas o inexistentes, no se puede formular ninguna declaración después de la especificación (siguiendo las flechas más claras). Si el proceso de especificación es exitoso y al continuar con la estandarización (indicado en la flecha oscura) se descubre que las evidencias recogidas son escasas o inexistentes, solo se podrá esperar una declaración de vinculación muy débil y la finalización del proceso. Si las evidencias son suficientemente sólidas, se pasará a la fijación de estándares.

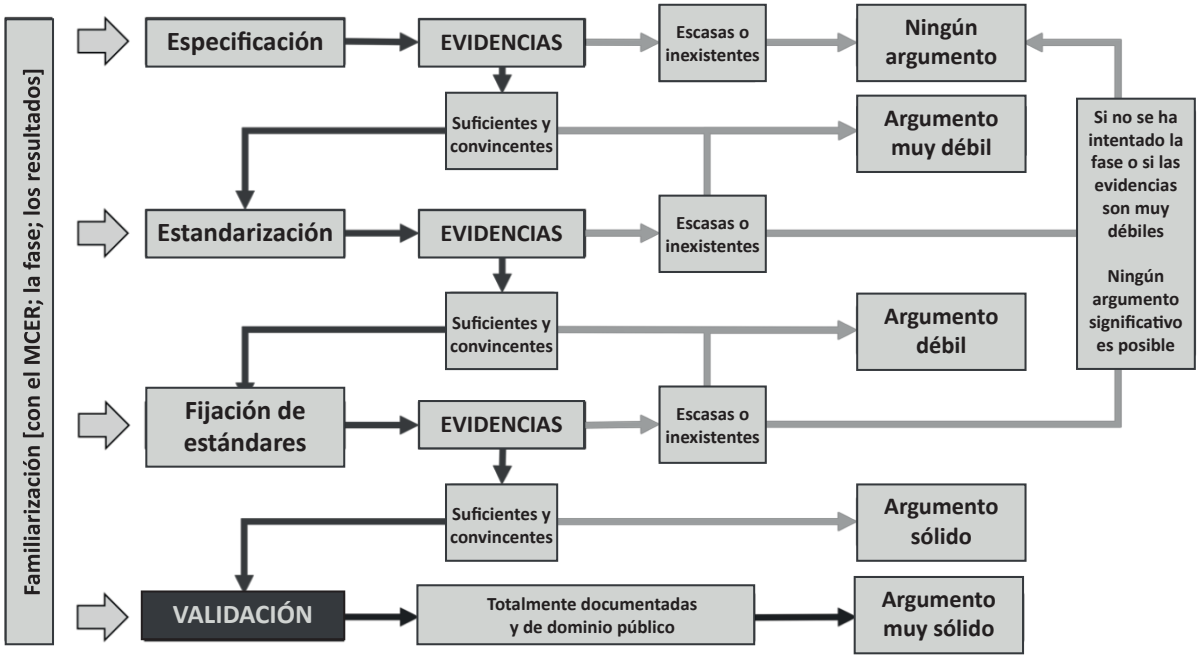

Figura 6.2: Hacia una declaración de vinculación sólida

6.4 Notas sobre la estructura del informe

Como se ha señalado, no se espera que la validación del proceso de vinculación deba reflejar por completo los argumentos, bastante rígidamente estructurados, que actualmente prevalecen en el ámbito de la evaluación educativa. Si bien es cierto que se espera un determinado grado de formalidad, hay que recordar en todo momento que el argumento de validación en el mundo de la evaluación educativa tiende a centrarse en un conjunto de destinatarios muy restringido, normalmente expertos académicos. La visión que aquí se propone del argumento de validación es bastante diferente, ya que se reconoce que es probable que haya un amplio abanico de interesados a los que convencer; al fin y al cabo, la única razón para presentar una argumentación es convencer a un/a lector/a de la veracidad de una declaración de vinculación concreta. Los distintos grupos de interesados tendrán expectativas bastante diferentes en cuanto a la forma adoptada por esta argumentación. Por ejemplo, un/a académico/a puede estar interesado/a en un enfoque teórico concreto de la argumentación y esperar una estructura compleja, como la adaptación de la estructura de Toulmin[8] sugerida por Kane (2010). Por otro lado, es poco probable que los profesores o los creadores de materiales se puedan permitir el lujo de implicarse en una argumentación larga y compleja, por lo que esperarían un planteamiento más práctico y específico. Un padre/una madre o un/a aprendiente, sin embargo, podrían esperar que las evidencias se presenten en un formato más accesible, por ejemplo, a través de un blog en línea o incluso en redes sociales.

[8] El argumento básico de Toulmin está compuesto por los fundamentos, la declaración defendida y la justificación. Se pueden añadir otros tres, si fuera necesario: de respaldo, de clasificación y de refutación.

6.5 Directrices para la elaboración de informes en la fase de validación

En lo que respecta a la elaboración del informe final, se considera que adoptar un enfoque relativamente sencillo es la opción más adecuada. En esencia, se trata de reunir un conjunto de evidencias con la ayuda de las fichas proporcionadas en este manual, reflexionar sobre el proceso y sobre la calidad y cantidad de las evidencias en cada fase, así como llegar a una conclusión basada en evidencias con respecto a la solidez de la declaración de vinculación.

La conclusión de cada fase también le permitirá presentar sus argumentos para avanzar a la siguiente fase. Se espera que, cuando las evidencias se consideren adecuadas para una declaración de vinculación razonable, el paso a la siguiente fase sea automático. Con el fin de evitar contraargumentos (por ejemplo, de organismos externos o competidores), es aconsejable que solicite una revisión externa independiente de la documentación (fichas, reflexión y declaraciones de vinculación).

Una vez completadas todas las fases del proceso descritas en este manual, sería hora de elaborar el informe de validación. Como se ha señalado en la sección anterior, probablemente tenga un amplio conjunto de destinatarios, por lo que es posible que deba pensar en cómo presentar las evidencias de diferentes maneras y en diferentes cantidades y tipos. Sin embargo, es fundamental que el mensaje subyacente sea al mismo tiempo coherente y preciso. Por este motivo, la elaboración del informe de validación se beneficiaría del apoyo de expertos en comunicación. El cuadro 6.1 sugiere una estructura general para el proceso de elaboración del informe.

Cuadro 6.1: Propuesta de enfoque para la redacción del informe de validación

Etapa	Actividad	Nota explicativa
1	**Finalidad**	Esbozar el objetivo principal del argumento de validación. Identifique al público destinatario y los puntos que se van a exponer. Esto es similar a redactar una teoría de cambio para un proyecto de vinculación.
2	**Estructura**	Acordar la estructura final de los distintos argumentos que se presentarán, teniendo en cuenta que los diferentes destinatarios requerirán enfoques distintos.
3	**Evidencas**	Describir los procedimientos de recopilación de evidencias adoptadas. Nota: este capítulo se ha centrado principalmente en las evidencias de validación interna, es decir, centrada en los recursos. En el caso de los exámenes, también es aconsejable recopilar evidencias externas, por ejemplo, estimaciones de los profesores para compararlas con las categorizaciones basadas en el proyecto de vinculación.
4	**Redacción**	Construir el argumento basado en todas las evidencias disponibles. Para ello se utilizarán los cuadros presentados en cada capítulo o las sugerencias dadas en los capítulos que carecen de cuadros.
5	**Declaración de vinculación**	Al final de cada etapa (es decir, de cada capítulo de este manual), resumir las evidencias que apoyan el nivel y la solidez de la declaración que está defendiendo. A continuación, proporcione la justificación para proceder a la etapa siguiente. En la sección final, puede reunir todas sus declaraciones para defender el nivel y la solidez de su declaración de vinculación final.
6	**Comunicación**	Poner el argumento/informe final a disposición de los diferentes destinatarios (nota: puede haber varios informes diferentes para distintos grupos).

El cuadro 6.2 ofrece un resumen de los detalles específicos que deben incluirse en el informe. Este cuadro solo pretende sugerir qué evidencias entran en el argumento y no cómo se construye el argumento en sí.

Cuadro 6.2: Resumen de las etapas y posibles declaraciones de vinculación

<table>
<tr><th>Fase</th><th colspan="3">Evidencias de validación esperables</th></tr>
<tr><td>Familiarización</td><td colspan="3">Elegir a los participantes y documentar el proceso de selección.
Cumplimentar fichas (capítulo 2).
Evaluación reflexiva y apoyo a la declaración de validación y/o paso a la siguiente fase.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Especificación</td><td colspan="3">Identificar a los participantes y documentar el proceso de selección (si se modifica).</td></tr>
<tr><td>Currículo: cumplimentar fichas (capítulo 3) modificadas según proceda (con justificación).</td><td>Manuales/materiales: cumplimentar fichas (capítulo 3) modificadas según proceda (con justificación).</td><td>Prueba/evaluación:
cumplimentar fichas (capítulo 3).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Evaluación reflexiva y apoyo/rechazo de la declaración de vinculación y/o paso a la siguiente fase.</td></tr>
<tr><td>Estandarización</td><td colspan="3">Identificar a los participantes y documentar el proceso de selección.
Documentar y justificar la selección de los materiales utilizados (cumplimentar fichas del capítulo 4).
Informar sobre todas las actividades realizadas.
Evaluación reflexiva y apoyo/rechazo de la declaración de vinculación y/o paso a la siguiente fase.</td></tr>
<tr><td>Fijación de estándares</td><td colspan="3">Seleccionar el método que se va a utilizar.
Determinar los recursos necesarios (físicos, económicos y humanos).
Identificar a los expertos pertinentes para el panel (documentar el proceso de contratación).
Seleccionar y documentar los materiales de exámenes que se utilizarán.
Identificar y documentar los datos de los exámenes que se utilizarán en el evento.
Identificar y preparar todo el material de formación (vincular a la familiarización).
Preparar todas las comunicaciones (específicamente para el panel de expertos, pero también establecer una estrategia de difusión).
Preparar todas las fichas/materiales de recopilación de datos.
Organizar y preparar el espacio físico que se va a utilizar.
Informar sobre todas las actividades realizadas, incluidos los resultados de los análisis estadísticos.
Evaluación reflexiva y apoyo/rechazo de la declaración de vinculación y/o paso a la siguiente fase.</td></tr>
<tr><td>Validación</td><td colspan="3">Definir el grupo de destinatarios.
Esbozar el objetivo principal del argumento de validación.
Describir la estructura del argumento.
Describir el procedimiento de recopilación de evidencias adoptado (nota: este capítulo se ha centrado en las evidencias internas, es decir, centradas en recursos. En el caso de los exámenes, también es aconsejable reunir evidencias externas, por ejemplo, estimaciones de los profesores para compararlas con las categorizaciones basadas en el proyecto de vinculación).
Construir el argumento basándose en todas las evidencias disponibles.
Indicar el nivel y grado de la declaración de vinculación final (esto puede hacerse en cada etapa y culminarlo en la declaración final al término del proceso).
Poner el informe final a disposición del grupo de destinatarios (nota: puede haber varios informes diferentes para distintos grupos).</td></tr>
</table>

Muchos de los procesos descritos en este manual se basan en el anterior *Manual for Relating Examinations to the CEFR* del Consejo de Europa (2009) o reflejan la práctica de la evaluación educativa. Se considera que las fichas contenidas en los capítulos 2 a 4 pueden ser comunes a las tres grandes áreas descritas (currículo, enseñanza y evaluación). La ficha presentada para el capítulo 5 es diferente de las demás, ya que no está diseñada para formar parte del informe de validación. En cambio, está concebida como una lista de control para la planificación de la etapa de fijación de estándares del proceso. Por supuesto, los apartados resaltados en la ficha pueden utilizarse para organizar el contenido del informe de la etapa de fijación de estándares. Se espera que el informe sobre esta etapa difiera significativamente en función del recurso que se esté vinculando. Si bien el capítulo se centra principalmente en la vinculación de los exámenes al MCER, muchos de los pasos se repetirán para otros recursos, aunque los detalles cambiarán (véase el cuadro 6.3 para una visión general).

La diferencia de método usado se explica por la ausencia de datos cuantitativos/estadísticos relativos a los currículos o los materiales que deja como única alternativa la comparación directa del contenido del recurso con las escalas descriptivas del MCER. Esto significa que las actividades de fijación de estándares serán diferentes a las de los exámenes, ya que no habrá datos de medición o puntuación con los que comparar las valoraciones de los jueces expertos. Con todo, la emisión de valoraciones y el análisis de las mismas, junto con las discusiones que siguen a las rondas de valoración, serán bastante similares al enfoque adoptado para los exámenes.

Cuadro 6.3: Resumen de los pasos que se deben seguir según los diferentes tipos de recursos

	Evaluación	Currículo	Materiales/manual
Seleccionar un método	A elegir (centrado en el examen o en el/la examinando/a)	Únicamente centrado en el recurso	Únicamente centrado en el recurso
Determinar los recursos necesarios	Físicos, económicos y humanos	Físicos, económicos y humanos	Físicos, económicos y humanos
Determinar los expertos pertinentes	Número requerido Selección	Número requerido Selección de personal	Número requerido Selección de personal
Garantizar el acceso a los materiales	Identificar y preparar materiales	Identificar y preparar materiales	Identificar y preparar materiales
Garantizar el acceso a los datos	Identificar y preparar los datos de los exámenes	N/A	N/A
Preparar las comunicaciones	Invitaciones, consentimientos, instrucciones de participación	Invitaciones, consentimientos, instrucciones de participación	Invitaciones, consentimientos, instrucciones de participación
Materiales de formación en el MCER	Identificación o creación y preparación	Identificación o creación y preparación	Identificación o creación y preparación
Materiales de recopilación de datos	Formularios de opinión y retroalimentación para el panel de expertos Plan de análisis de datos	Formularios de opinión y retroalimentación para el panel de expertos Plan de análisis de datos	Formularios de opinión y retroalimentación para el panel de expertos Plan de análisis de datos
Acondicionar el espacio físico	Identificar, reservar y preparar los espacios	Identificar, reservar y preparar los espacios	Identificar, reservar y preparar los espacios

Por último, el *Manual for Relating Examinations to the CEFR* (Consejo de Europa, 2009) contiene una discusión importante sobre los conceptos de evidencia de validación *interna* y *externa*. Como se indica en el cuadro 6.1, las actividades de recopilación de evidencias descritas en este manual se centran principalmente en las *internas*. En otras palabras, se busca sustentar las declaraciones de vinculación con evidencias basadas en la documentación del proceso y en la reflexión asociada. La revisión independiente de cada fase proporciona evidencias externas y refuerza las declaraciones de vinculación realizadas en estas fases. Por lo que respecta a la fase de fijación de estándares, los tipos de evidencia externa variarán en función del elemento de que se trate:

- currículo – la revisión del proceso, de las evidencias y de las declaraciones de vinculación la hace un grupo externo, compuesto por al menos dos expertos independientes;
- materiales – enfoque similar;
- examen – enfoque similar, pero para un apoyo adicional, sería aconsejable recopilar evidencias adicionales basadas en datos. Esto podría consistir en datos de las puntuaciones de una prueba de evaluación similar para corroborar las conclusiones del panel de expertos. Asimismo, se podrían usar las valoraciones de los profesores sobre el nivel del MCER de sus propios aprendientes en comparación el nivel del MCER reflejado en las actuaciones del examen en cuestión.

Todas las actividades tratadas en este manual están relacionadas con la estimación de en qué medida un recurso se vincula al MCER en cuanto a su diseño y desarrollo. En una mesa redonda celebrada en octubre de 2021 en el congreso de la Chinese Association for Language Testing and Assessment (CALTA), Fan Jia, de la Universidad Southwest Jiaotong, recordó que esto no proporciona necesariamente evidencias convincentes de que el recurso funcione realmente en el nivel esperado. Este es el caso, en concreto, de las estimaciones de la vinculación entre un currículo o un manual y el MCER, donde es fundamental tener en cuenta exactamente cómo se interpreta y utiliza el recurso en el mundo real (la naturaleza estandarizada de los exámenes significa que lo más probable es que se administren de manera coherente, lo que evita estos problemas de interpretabilidad). Evidentemente, esta investigación no puede llevarse a cabo durante la fase de elaboración de un currículo o un manual, pero sí debería constituir la base de un seguimiento sistemático posterior a su lanzamiento.

Además, es importante considerar que se espera que la mayoría de los manuales escolares sean un apoyo para el aprendizaje de los alumnos durante un período de tiempo relativamente limitado. Un editor de un manual de A1 de alemán, por ejemplo, consciente de que se tarda mucho en desarrollar una sensibilidad para los casos gramaticales y en alcanzar un cierto grado de dominio de su uso y de sus terminaciones, debería dejar claro que, en lo que respecta a estos aspectos específicos de la competencia lingüística, este libro en particular solo cubre una etapa de este desarrollo a largo plazo.

6.6 Nota sobre la vinculación de exámenes que emplean IA en sus sistemas de calificación

El uso creciente de sistemas de inteligencia artificial (IA) para la calificación automática de las pruebas de expresión oral y escrita aún no se ha tratado adecuadamente desde la teoría y la práctica de la validación (O'Sullivan, Breakspear y Bayliss[9]). Dado que toda declaración de vinculación con el MCER (o con cualquier otro marco o estándar lingüístico) es fundamentalmente una cuestión de validación, es necesario abordarla en este manual. La propuesta de O'Sullivan, Breakspear y Bayliss es que los creadores de exámenes que dependen de modelos de IA para la calificación, ya sea a través de una máquina solamente o de un sistema asistido por máquinas, deben proporcionar evidencias tanto del desarrollo del modelo original como de la validación específica del modelo para su uso en un examen. Cuando se trata de un sistema de «caja negra», en el que el algoritmo de calificación no es transparente y es esencialmente desconocido para el/a creador/a o el/la usuario/a del examen, existe un problema real para cualquier declaración de vinculación. Esto puede abordarse mediante la publicación de una **ficha técnica** (*Datasheet* en inglés) (Gebru *et al.*, 2021)[10], una **tarjeta modelo** (*Model Card* en inglés) (Mitchell *et al.*, 2019)[11] y un estudio de **métodos combinados** (cuantitativos y cualitativos) que se centre, en concreto, en la declaración de vinculación.

La ficha técnica representa una especificación del modelo básico o subyacente de calificación de la IA y describe cómo se ha desarrollado, mientras que la tarjeta modelo es un informe de validación breve y accesible (es decir, relativamente poco técnico) que indica cómo se ha probado el modelo de calificación para su uso en un contexto específico (por ejemplo, cuando se identifican las posibles fuentes de sesgo dentro de ese contexto y se entrena el modelo utilizando un conjunto de datos adecuado para eliminar o al menos limitar el sesgo potencial).

Ya no es aceptable limitarse a utilizar un sistema de calificación generado o apoyado en IA sin aportar evidencias que demuestren la inequívoca adecuación para aplicarse a decisiones concretas en contextos específicos. Tampoco es aceptable defender una declaración de vinculación a un marco o estándar lingüístico sin combinar dichas evidencias con un estudio de vinculación adecuado, como se sugiere en este manual.

---

[9] O'Sullivan, B., Breakspear, T., Bayliss, W. (2023) Validating an AI-driven scoring system. The Model Card approach. En Sadeghi, K., & Douglas, D. (Eds.) (2023) *Fundamental Considerations in Technology Mediated Language Assessment* (1st ed.). Capítulo 8. Londres: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003292395

[10] Gebru, T., Morgenstern, J., Vecchione, B., Wortman Vaughan, J., Wallach, H., Daum III, H. y Crawford, K. (2021). Datasheets for Datasets. *Communications of the ACM* (CACM), 64(12), 86-92. https://doi.org/10.1145/3458723.

[11] Mitchell, M., Wu, S., Zaldivar, A., Barnes, P., Vasserman, L., Hutchinson, B., Spitzer, E., Raji, I. D. y Gebru, T. (2019). *Model Cards for Model Reporting*. FAT* '19, enero 29-31, 2019, Atlanta, GA, EE. UU. Obtenido de https://arxiv.org/pdf/1810.03993.pdf (3 de agosto de 2021).

Notas para la implementación…

El objetivo de emprender un proyecto de vinculación es reunir las evidencias que sustenten declaración de vinculación entre un currículo, unos materiales, unas actividades de evaluación o exámenes y el MCER. La evidencia se diversifica en varias facetas relacionadas explícitamente con los conceptos subyacentes de los capítulos de este manual. No se espera que usted siga todos los procesos sugeridos aquí. Puede optar por un enfoque diferente, aunque deberá ofrecer una justificación convincente del mismo en su documentación. Una vez reunidas, las distintas evidencias constituirán la base de su informe de validez.

Algunas cuestiones importantes que debe tener en cuenta son:

- Es importante reconocer desde el principio que el proyecto de vinculación no puede proporcionar una evidencia definitiva de que su trabajo está vinculado al MCER de forma precisa. Por el contrario, el proyecto debe considerarse como el proceso de recopilación de las suficientes evidencias para desarrollar una justificación convincente de que la declaración de vinculación que se defiende es sólida.
- Antes de empezar a redactar el informe, piense a quién va dirigido. Es probable que tenga varios destinatarios en mente, así que elabore un plan de comunicación antes de redactar el informe final de modo que desde el principio puedan considerarse versiones diferentes, aunque coherentes.
- Siempre que sea posible, incluya evidencias externas independientes para reforzar sus declaraciones. Por ejemplo, en lugar de recabar únicamente las valoraciones de los compañeros de su organización, intente incluir a varias personas externas. Esto se aplica tanto a la fijación de estándares para los exámenes como a las valoraciones sobre los materiales y los elementos del currículo.
- Para que las evidencias en apoyo de una declaración de vinculación se consideren plenamente «suficientes y convincentes» (véase la figura 6.2) se espera cierto nivel de participación externa independiente.
- La vinculación se realiza con un recurso específico (examen, material o currículo) para su uso en un contexto específico (por ejemplo, escuelas secundarias de Malasia). Si se producen cambios significativos en el recurso o en el contexto (por ejemplo, para aplicarse a los centros de secundaria de España), puede que la declaración de vinculación deje de estar justificadoa y requiera una nueva vinculación total o parcial.
- Incluya un elemento de reflexión con perspectivas tanto internas como externas, ya que esto puede ayudarle a desarrollar un argumento razonable, incluso detallado, que posteriormente puede adaptarse a su uso en diferentes contextos, por ejemplo, para dirigirse a diferentes grupos de destinatarios, como se indica en el punto anterior.

ANEJO:
FICHAS PARA SUSTENTAR EL PROCESO Y LAS DECLARACIONES DE VINCULACIÓN

Fichas correspondientes al capítulo 2: Familiarización

Ficha 2.1: Familiarización general

Esta ficha-resumen indica que usted ha completado las actividades propuestas. Sus respuestas podrán utilizarse para posterior referencia, validación y elaboración de informes.	
Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	
Tipo de recurso	☐ Currículo ☐ Material didáctico ☐ Manual ☐ Examen ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)

	ACTIVIDADES	RESPUESTAS
1	**Capítulos 1 y 2** - ¿Qué significa la vinculación al MCER? - ¿Qué consecuencias tiene para mí? ¿Y para mi contexto?	
2	**Sección 2.4** - ¿Cuáles son las competencias, actividades y estrategias más importantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes? Si no, ¿cómo puedo priorizarlas?	
3	**MCER VC, apéndices 1 y 2** - ¿Con qué nivel/es voy a trabajar en mayor medida? - ¿Cuáles son los rasgos fundamentales de dicho nivel y de los adyacentes? - ¿Qué aspectos son los más relevantes en mi contexto para cada modo de comunicación?	
4	**MCER VC, figura 11. Actividades de comprensión y estrategias** - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes?	
	MCER VC, figura 12. Actividades de expresión y estrategias - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes?	

	MCER VC, figura 13. Actividades de interacción y estrategias - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes?	
	MCER VC, figura 14. Actividades de mediación y estrategias - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes?	
	MCER VC, figura 15. Competencia plurilingüe y pluricultural - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes?	
	MCER VC, figura 16. Competencias comunicativas de la lengua - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes?	
	MCER VC, figura 17. Competencia en lengua de signos - ¿Cuáles son las escalas más relevantes en mi contexto? ¿Por qué? - ¿Son todas igual de relevantes?	
	¿En qué se basan mis decisiones anteriores? (Esto es clave para sustentar futuros argumentos de vinculación)	
	En una escala de 1 a 10, ¿cuál es mi nivel de satisfacción con mi familiarización general con el MCER? **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** **¿Qué familiarización adicional necesito?** …… ……	

Ficha 2.2: Familiarización específica, sesión 1

Esta ficha-resumen indica que usted ha completado las actividades propuestas. Sus respuestas podrán utilizarse para posterior referencia, validación y elaboración de informes.	
Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	
Tipo de recurso	☐ Currículo ☐ Material didáctico ☐ Manual ☐ Examen ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)

ACTIVIDADES	**RESPUESTAS [incluya justificación]**
PARTE 1	
1. Introducción y revisión ¿Qué rasgos de los niveles del MCER son las más relevantes en mi contexto?	
2. Paso 1: MCER VC, anejo 2. Cuadro de autoevaluación: comprensión/ expresión/ interacción ¿Qué palabras clave identifican mejor los siguientes elementos (piense en acciones, tipos de información, condiciones y limitaciones)? • comprensión oral • comprensión de lectura • expresión oral • expresión escrita • interacción oral • interacción escrita y en línea	
3. Paso 2: MCER VC, anejo 2. Cuadro de autoevaluación: mediación ¿Qué palabras clave identifican mejor los siguientes elementos (piense en acciones, tipos de información, condiciones y limitaciones)? • mediar textos • mediar conceptos • mediar la comunicación	

PARTE 2	
4. Actividades: escalas XXXXXXXXXX **Nombre de la escala X** ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s? **Nombre de la escala X** ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s? **Nombre de la escala X** ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s?	

Ficha 2.3: Resumen general del proceso de familiarización

Esta ficha-resumen indica que usted ha completado las actividades propuestas y sus respuestas pueden utilizarse para consultas posteriores, validación y presentación de informes.	
Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	
Tipo de recurso	☐ Currículo ☐ Material didáctico ☐ Manual ☐ Examen ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)

ACTIVIDADES	**RESPUESTAS (incluya justificación)**
1. Introducción y revisión - ¿Qué escalas y descriptores mencionados en la familiarización específica 1 son los más relevantes en mi contexto? - ¿Por qué? - ¿Qué aspectos de las escalas objeto de discusión en esta sesión son los más útiles en mi contexto?	
2. Actividades: escalas XXXXXXXXXX **Nombre de la escala X** - ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? - ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s? **Nombre de la escala X** - ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? - ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s? **Nombre de la escala X** - ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? - ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s?	

3. Actividades: escalas XXXXXXXXXX **Nombre de la escala X** - ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? - ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s? **Nombre de la escala X** - ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? - ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s? **Nombre de la escala X** - ¿Por qué esta escala es relevante en mi contexto? - ¿Qué palabras clave identifican mejor mi/s propósito/s?	
En una escala de 1 a 10, ¿cuál es mi nivel de satisfacción con la sesión de familiarización específica con el MCER? **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**	

Fichas correspondientes al capítulo 3: Especificación

Ficha 3.1: Descripción de la vinculación y del recurso

INFORMACIÓN GENERAL		
Nombre del/de la usuario/a		
Fecha		
Nombre de la institución		
1. Título del recurso		
2. Tipo de recurso	☐ Currículo ☐ Manual ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)	☐ Material didáctico ☐ Examen
3. Naturaleza de la vinculación	☐ Nueva producción	☐ Readaptación
4. Lengua meta		
5. Nombre del material de consulta		
6. Breve descripción del recurso, finalidad y objetivos		
7. Alcance del recurso	☐ Internacional ☐ Nacional	☐ Regional ☐ Institucional
8. Grupo destinatario	☐ Jóvenes aprendientes ☐ Enseñanza secundaria obligatoria ☐ Adultos ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)	☐ Estudiantes universitarios ☐ Educación secundaria postobligatoria
9. Ámbito/s principal/es	☐ Público ☐ Profesional	☐ Personal ☐ Educativo
10. Nivel/es del MCER previsto/s	☐ A1 ☐ B1 ☐ C1	☐ A2 ☐ B2 ☐ C2
11. Características principales Escriba las características principales del recurso con respecto al nivel o niveles previstos del MCER.		

Ficha 3.2: Actividades de la lengua, estrategias y competencias

Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	
Actividades comunicativas de la lengua y estrategias específicas	☐ Comprensión oral
	☐ Comprensión audiovisual
	☐ Comprensión de lectura
	☐ Estrategias de comprensión
	☐ Expresión oral
	☐ Expresión escrita
	☐ Estrategias de expresión
	☐ Interacción oral
	☐ Interacción escrita
	☐ Interacción en línea
	☐ Estrategias de interacción
	☐ Mediar textos
	☐ Mediar conceptos
	☐ Mediar la comunicación
	☐ Estrategias de mediación
Competencias plurilingües y pluriculturales específicas	☐ Comprensión plurilingüe
	☐ Aprovechamiento del repertorio plurilingüe
	☐ Aprovechamiento del repertorio pluricultural
Competencias comunicativas de la lengua específicas	☐ Competencia lingüística
	☐ Competencia sociolingüística
	☐ Competencia pragmática
Competencias en lengua de signos específicas	☐ Competencia lingüística
	☐ Competencia sociolingüística
	☐ Competencia pragmática

Ficha 3.3: Perfil gráfico de la vinculación

Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	

C2										
C1										
B2										
B1										
A2										
A1										
	Oral	Lectura	Oral	Escrita	Oral	Escrita	En línea	Textos	Conceptos	Comunicación
	Comprensión Expresión		Interacción Mediación		Interacción			Mediación		

Ficha 3.4: Descriptores ilustrativos de las actividades de la lengua y estrategias

La siguiente ficha debe cumplimentarse para cada tipo de actividad de la lengua, estrategia y competencias específicas de los materiales de consulta.

Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	

	Breve descripción y/o referencia
Nombre de la actividad de la lengua/ estrategia/competencia	
¿Qué temas de comunicación se espera que los aprendientes sean capaces de manejar? *Las listas en MCER 4.2 pueden servir de referencia (2001, pp. 55-56).*	
¿Qué actividades y estrategias comunicativas se espera que los aprendientes sean capaces de manejar? *El capítulo 3 del MCER VC puede servir de referencia (2020, pp. 59-135).*	
¿Qué tipo de textos se espera que los aprendientes sean capaces de manejar? *Las listas en MCER 4.6.2 y 4.6.3 pueden servir de referencia (2001, pp. 92-93).*	
Después de leer la escala asociada a la actividad de la lengua, indique y justifique qué nivel o niveles escala se espera de los aprendientes.	

Ficha 3.5: Mapeo detallado

Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	

Componente (actividad, ítem, objetivo)	**Actividad/ estrategia/ competencia comunicativa**	**Ámbito/s**	**Tema/s**	**Tipo/s de texto**	**Escala MCER**	**Nivel MCER**	**Descriptor MCER**

Fichas correspondientes al capítulo 4: Estandarización

Ficha 4.1: Ficha de resumen de estandarización – participante

FICHA DE RESUMEN DE ESTANDARIZACIÓN: resumen del proceso de estandarización

Esta ficha de resumen presenta las actividades de estandarización completadas y puede usarse como guía para la presentación de informes. Se deben cumplimentar diferentes fichas para cada una de las áreas específicas.	
Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	
Área	☐ Comprensión (oral) ☐ Comprensión (de lectura) ☐ Expresión escrita ☐ Expresión oral ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)

ACTIVIDADES		RESPUESTA / DETALLES
1	**Familiarización**	Revisión de actividades previas (capítulo 2) ☐ Actividades adicionales (breve enumeración) …… ……
2	**Especificación**	Revisión de actividades previas (capítulo 3) ☐ Explicación del contexto (descripción) …… ……
3	**Descripción estandarizada del logro de aprendizaje esperado**	Descripción …… ……
4a	**Análisis de ejemplos ilustrativos**	
	1. ¿Son relevantes para el nivel o niveles de dominio que me conciernen?	Sí ☐ No ☐ Comentarios: …… ……

	2. ¿Son relevantes para el contexto y la finalidad de mi recurso?	Sí ☐ No ☐ Comentarios: …… ……
	3. ¿Son relevantes para el modo o modos de comunicación, las actividades de la lengua y las estrategias esenciales de mi recurso?	Sí ☐ No ☐ Comentarios: …… ……
4b	**Evaluación comparativa**	
	a) Recurso existente ¿El recurso refleja adecuadamente el nivel del MCER al que se dirige?	Sí ☐ No ☐ Comentarios: …… ……
	b) Recurso nuevo ¿El recurso refleja adecuadamente el nivel del MCER al que se dirige?	Sí ☐ No ☐ Comentarios: …… ……
5	**Finalización del recurso**	Describa brevemente el proceso de escritura/edición:
	a) Recurso existente	…… ……
	b) Recurso nuevo	…… ……

En una escala de 1 a 10, ¿cuál es mi nivel de satisfacción con esta sesión de estandarización?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cómo se podrían mejorar las sesiones de estandarización para que sean más efectivas?

Ficha 4.2: Ficha de resumen de estandarización – coordinador/a

FICHA DE RESUMEN DE ESTANDARIZACIÓN: resumen del proceso de estandarización

Esta ficha de resumen presenta las actividades de estandarización completadas y puede usarse como guía para la presentación de informes. Se deben cumplimentar diferentes fichas (4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, etc.) para cada una de las áreas específicas.	
Nombre del/de la usuario/a	
Fecha	
Nombre de la institución	
Título del recurso	
Enfoque adoptado	☐ Descendente (recurso nuevo) ☐ Ascendente (recurso existente)
Área	☐ Comprensión (oral) ☐ Comprensión (de lectura) ☐ Expresión escrita ☐ Expresión oral ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)

ACTIVIDADES		RESPUESTA / DETALLES
1	**Familiarización**	Revisión de actividades previas (capítulo 2) ☐ Actividades adicionales (breve enumeración) …… ……
2	**Especificación**	Revisión de actividades previas (capítulo 3) ☐ Explicación del contexto (descripción) …… ……
3	**Descripción estandarizada del logro de aprendizaje esperado**	Descripción …… ……
	Ejemplos ilustrativos usados (nombres y fuentes) a…….. b…….. c……..	Justificación/resultados de análisis previos a…….. b…….. c……
4a	**Análisis de ejemplos ilustrativos**	¿Sí o no? Añada comentarios.
	1. ¿Son relevantes para el nivel o niveles de dominio propuestos?	1…… ……

	2. ¿Son relevantes para el contexto y la finalidad de mi recurso?	2…….. ……
	3. ¿Son relevantes para el modo o modos de comunicación, las actividades de la lengua y las estrategias de mi recurso?	3…… ……
4b	**Evaluación comparativa**	¿Sí o no? Añada comentarios.
	a) Recurso existente ¿El recurso refleja adecuadamente el nivel del MCER al que se dirige?	a)…….. ……
	b) Recurso nuevo ¿El recurso refleja adecuadamente el nivel del MCER al que se dirige?	b)…… ……
5	**Finalización del recurso**	Describa brevemente el proceso de escritura/edición:
	a) Recurso existente	a)…… ……
	b) Recurso nuevo	b)…… ……

Prueba y consulta

¿Su recurso ha sido pilotado con aprendientes para garantizar un funcionamiento conforme a lo previsto?

¿Dónde?

¿Con quién?

¿Cómo?

¿Quién ha revisado el borrador final de su recurso?

En una escala de 1 a 10, ¿cuál es mi nivel de satisfacción con esta sesión de estandarización?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cómo se podrían mejorar las sesiones de estandarización para que sean más efectivas?

Ficha 4.3: Análisis de ejemplos ilustrativos. Ficha holística

Dada la diversidad de las características del recurso, el siguiente cuadro es solo un ejemplo que deberá adaptar.

Habilidad	**Nivel MCER asignado**	**Comentarios**
Prueba/tarea 1		
Prueba/tarea 2		
Prueba/tarea 3		
Prueba/tarea…		
Prueba/tarea N		
Este cuadro es un ejemplo de hoja única de puntuación y requiere la valoración global de los participantes sobre el nivel de cada prueba/tarea. Dicha hoja de puntuación puede usarse para calificar tanto una actuación (escrita u oral) como los ítems de un examen.		

Ficha correspondiente al capítulo 5: Fijación de estándares

A continuación, se muestra un listado de preguntas clave para la planificación de la fijación de estándares.			
Nombre del/de la usuario/a			
Fecha			
Nombre de la institución			
Título del recurso			
Tipo de recurso	☐ Currículo ☐ Material didáctico ☐ Manual ☐ Examen ☐ Otros:_____ (Especifique por favor)		
Seleccionar un método	☐	Centrado en el examen	Especifique:
	☐	Centrado en el/la examinando/a	Especifique:
¿Qué motivos justifican la elección de dicho método?			
Determinar los recursos necesarios (Indique en cada caso si ya se tiene acceso a dichos recursos).	Físicos		
	Económicos		
	Humanos		
Determinar los expertos pertinentes ¿Qué número de expertos voy a convocar para el panel? ¿Por qué?			
Detalles sobre la selección de los expertos y posterior contacto			
¿Cuáles son los requisitos mínimos para los miembros del panel? (experiencia, formación, etc.).			
Garantizar el acceso a los materiales del examen ¿Qué materiales voy a necesitar?	☐	Interacción oral	Detalles:
	☐	Expresión oral	Detalles:
	☐	Interacción escrita	Detalles:
	☐	Expresión escrita	Detalles:
	☐	Comprensión oral	Detalles:
	☐	Comprensión de lectura	Detalles:

Garantizar el acceso a los datos del examen ¿Voy a tener acceso a los datos empíricos y/o la actuación de los candidatos?	☐	Interacción oral	Detalles:	
	☐	Expresión oral	Detalles:	
	☐	Interacción escrita	Detalles:	
	☐	Expresión escrita	Detalles:	
	☐	Comprensión oral	Detalles:	
	☐	Comprensión de lectura	Detalles:	
Preparar las comunicaciones	☐	Carta de invitación preparada	☐	enviada
	☐	Formulario de consentimiento preparado	☐	enviado
	☐	Instrucciones de participación preparadas	☐	enviadas
Materiales para la formación en MCER (Si los materiales no existen, indique cómo los va a elaborar).	☐	Interacción oral	Detalles:	
	☐	Expresión oral	Detalles:	
	☐	Interacción escrita	Detalles:	
	☐	Expresión escrita	Detalles:	
	☐	Comprensión oral	Detalles:	
	☐	Comprensión de lectura	Detalles:	
Materiales de recopilación de datos ¿En qué formato voy a elaborar formularios para recopilar los datos de las evaluaciones?	☐	Interacción oral	Detalles:	
	☐	Expresión oral	Detalles:	
	☐	Interacción escrita	Detalles:	
	☐	Expresión escrita	Detalles:	
	☐	Comprensión oral	Detalles:	
	☐	Comprensión de lectura	Detalles:	
	☐	Formularios de retroalimentación	Detalles:	

¿Tengo formularios de retroalimentación para los miembros del panel?	☐	Interacción oral	Detalles:
	☐	Expresión oral	Detalles:
	☐	Interacción escrita	Detalles:
	☐	Expresión escrita	Detalles:
	☐	Comprensión oral	Detalles:
	☐	Comprensión de lectura	Detalles:
¿Qué tipo de análisis de datos voy a necesitar incluyendo los requisitos del *software*?	☐	Interacción oral	Detalles:
	☐	Expresión oral	Detalles:
	☐	Interacción escrita	Detalles:
	☐	Expresión escrita	Detalles:
	☐	Comprensión oral	Detalles:
	☐	Comprensión de lectura	Detalles:
Acondicionar el espacio físico ¿Dónde van a tener lugar las sesiones?	☐	Interacción oral	Detalles:
	☐	Expresión oral	Detalles:
	☐	Interacción escrita	Detalles:
	☐	Expresión escrita	Detalles:
	☐	Comprensión oral	Detalles:
	☐	Comprensión de lectura	Detalles:

El presente recurso está destinado a personas que se dedican a la docencia, evaluación y creación de materiales para la enseñanza de lenguas, así como a todos los agentes involucrados en asuntos de política educativa y en la toma de decisiones al respecto.

Dado el gran impacto del MCER de 2001 y el interés suscitado por el *Volumen complementario del MCER* de 2020, los editores esperan que en breve diferentes profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas hagan uso de esta primera edición del *Manual* para proyectos de vinculación al MCER. Invitamos a todos los implicados en proyectos de este tipo a compartir tanto su experiencia como su opinión sobre la utilidad del *Manual*. En 2024 tendrá lugar un evento en el que se presentarán estudios de caso sobre el uso del *Manual*. Los resultados de dichos estudios y otras propuestas de expertos se incorporarán a una edición revisada del *Manual*.

Instituto Cervantes