

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGIA - DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

***La certificación lingüística en el ámbito
del español para fines específicos. El
español de los negocios: estudio y
propuesta***

Marta García

TESIS DOCTORAL

Director:

Dr. D. Javier de Santiago Guervós

2016

A Javier, por mirarme y verme siempre con gafas tridimensionales para todo lo bueno.

A mi madre, porque sé la ilusión enorme que le haría.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. CONCEPTOS SOBRE EVALUACIÓN	17
1.1. ¿QUÉ ES EVALUACIÓN?	18
1.2. TIPOS DE EVALUACIÓN PARA SEGUNDAS LENGUAS	20
1.3. EXÁMENES DE LENGUA EN EL MARCO DE ELE	24
1.3.1 REQUISITOS DE UN BUEN EXAMEN	24
1.3.2. TIPOS DE EXÁMENES	30
1.3.2.1 Exámenes de aprovechamiento	31
1.3.2.2. Exámenes de nivel de dominio	33
1.3.3. LA CONFECCIÓN DE UN EXAMEN	34
1.3.3.1. Plan general	35
1.3.3.2. Definición de contenidos	35
1.3.3.3. Especificaciones	36
1.3.3.4. Desarrollo de ítems u otros instrumentos	37
1.3.3.5. Diseño y configuración de la prueba o dispositivo	38
1.3.3.6. Producción	38
1.3.3.7. Administración	39
1.3.3.8. Corrección y puntuación	40
1.3.3.9. Fijación de la nota de corte	40
1.3.3.10. Difusión de resultados	42
1.3.3.11. Banco de ítems	42
1.3.3.12. Informe técnico sobre la prueba	43
1.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ELE	43
1.5. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS PARA LA EVALUACIÓN	55
1.5.1. EJERCICIOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	55
1.5.1.1. Las tareas	57
1.5.1.2. Ítems	58
1.5.1.2.1. Ítems de respuesta cerrada	59
1.5.1.2.2. Ítems de respuesta dirigida	71
1.5.1.2.3. Pruebas de respuesta abierta	76
1.5.2. EJERCICIOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	78
1.5.3. EJERCICIOS PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN ESCRITA	

Y LA EXPRESIÓN ORAL	83
1.5.3.1. Ejercicios para evaluar la expresión escrita	88
1.5.3.2. Ejercicios para evaluar la expresión oral	96
1.6. ESTÁNDARES EN EVALUACIÓN Y PLANES CURRICULARES NACIONALES E INTERNACIONALES	106
1.7. LA EVALUACIÓN COMO DISCIPLINA EN EVOLUCIÓN	117
1.7.1. LOS AÑOS 60	117
1.7.2. LOS AÑOS 70	118
1.7.3. LOS AÑOS 80	118
1.7.4. LOS AÑOS 90	120
1.7.5. LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI	131
1.8 LA EVALUACIÓN EN PROYECTOS Y ASOCIACIONES	132
1.8.1. ASOCIACIONES	132
1.8.2.- PROYECTOS	138
1.8.2.1. Proyecto <i>Dialang</i>	139
1.8.2.2. Proyecto Dutch CEFR Construct Project	141
1.8.2.3. Proyecto <i>SURVEYLANG</i>	141

CAPÍTULO 2. FINES ESPECÍFICOS: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

145

2.1. TECNOLECTOS, SOCIOLECTOS: FINES ESPECÍFICOS	146
2.2. LOS FINES ESPECÍFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	153
2.2.1. LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS	156
2.2.2. ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA FRENTE A ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS	158
2.2.2.1. Problemas en la enseñanza y evaluación de la lengua para fines específicos	159
2.3. PANORAMA DE LA CERTIFICACIÓN DE FINES ESPECÍFICOS	168
2.3.1. CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE FINES ESPECÍFICOS PARA EL ESPAÑOL	170
2.3.1.1. Certificados y Diploma de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares	171
2.3.1.1.1. Diploma de Español de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares.	173
2.3.1.1.2. Certificado Superior de Español de los	

Negocios de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá.	183
2.3.1.1.3. Certificado Básico de Español de los Negocios de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá.	188
2.3.1.2. DIE Especializado	193
2.3.1.3. ELYTE - Test de Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales	206
2.3.1.4. BULATS	210
2.4. BULATS: EXAMEN ADAPTATIVO DE EFE COMO REFERENCIA	214
2.4.1. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DEL EXAMEN BULATS	219
2.4.1.1. Tipología de ejercicios de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la lengua del examen BULATS por niveles.	220
2.4.2. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ESCRITA	243
2.4.3. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ORAL	245
2.5. CONCLUSIÓN Y SÍNTESIS	252

CAPÍTULO 3. UN MODELO DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE ELE EN EL ÁMBITO DE LOS NEGOCIOS

257

3.1. BULATS COMO MODELO DE EXAMEN DE NEGOCIOS	258
3.1.1. CREACIÓN	264
3.1.2. EXPERIMENTACIÓN	267
3.1.3. REVISIÓN DEL MATERIAL EXPERIMENTADO	269
3.1.4. BANCO DE ÍTEMS	285

CAPÍTULO 4. MATERIALES DE PREPARACIÓN PARA UN EXAMEN DE EFE

295

4.1. MATERIALES ESPECÍFICOS POR DESTREZAS PARA UN EXAMEN DE EFE ADAPTATIVO	298
4.1.1. COMPRESIÓN AUDITIVA. TEXTOS BREVES. (NIVEL A1-A2)	298
4.1.2. COMPRESIÓN AUDITIVA. MENSAJES. CAPTAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA	301
4.1.3. COMPRESIÓN AUDITIVA. ¿QUIÉN DICE QUÉ?	

4.1.4. COMPRENSIÓN AUDITIVA. TEXTOS LARGOS. (B1-B2)	308
4.1.5. COMPRENSIÓN DE LECTURA. COMPRENDER TEXTOS BREVES. (NIVEL A2-B1)	314
4.1.6. COMPRENSIÓN DE LECTURA. EJERCICIOS DE GRAMÁTICA Y VOCABULARIO. (NIVEL A2-B2-C1)	317
4.1.7. COMPRENSIÓN DE LECTURA. ¿A SE REFIERE CADA FRASE? (B1)	324
4.1.8. COMPRENSIÓN DE LECTURA. CLOZE ABIERTO (B1-B2)	325
4.1.9. COMPRENSIÓN DE LECTURA. ¿QUÉ SE DICE EN EL TEXTO? (B1-B2)	327
4.1.10. COMPRENSIÓN DE LECTURA. CLOZE CERRADO (B2)	335
4.1.11. COMPRENSIÓN DE LECTURA. ¿DÓNDE ESTÁ EL ERROR? (C1)	337
4.2. OTRAS ACTIVIDADES PARA UN EXAMEN DE EFE	339
4.3. MATERIAL COMPLEMENTARIO	367
4.3.1. CLUB DE LECTURA	368
4.3.2. EXPRESIONES ÚTILES	372
 CAPÍTULO 5. GLOSARIO	 381
 CONCLUSIONES	 395
BIBLIOGRAFÍA	403
APÉNDICES	421
Apéndice 1	423
Apéndice 2	461
Apéndice 3	473
Apéndice 4	477
Apéndice 5	481
Apéndice 6	485
Apéndice 7	489

INTRODUCCIÓN

La Evaluación en el mundo de la enseñanza lenguas ha alcanzado un lugar que no ocupaba al principio del siglo XX. Sin embargo, ahora nos atrevemos a decir que tiene la misma importancia que la metodología, la gramática o los métodos que se utilizan para la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, muchos piensan que aprender una lengua sin certificar su conocimiento no tiene sentido completo. Este trabajo se centrará, por tanto, en la investigación sobre certificación lingüística en general y en la certificación lingüística para fines específicos en particular para poner el objeto de estudio en el español de los negocios con el fin de poder aportar algunas conclusiones que suplan las carencias que hemos observado en el estudio de los exámenes que ofrece el mercado.

La estructura de este trabajo parte del concepto de evaluación para ir desgranando, capítulo a capítulo, aspectos teóricos, modelos de examen, material de preparación, glosario, etc., ordenados del siguiente modo:

En el capítulo 1 hemos ahondado en el concepto general y específico de Evaluación. Para ello, hemos revisado las diferentes definiciones del término, sus componentes, su evolución desde sus inicios y el panorama actual de la disciplina.

En el capítulo 2, en un intento de ir acotando para poder abordar el tema que nos ocupa, nos hemos centrado en el término de *Fines específicos*, en su definición y en las dificultades que presenta esta especificidad en el mundo de la certificación, puesto que no se trata de crear exámenes a imagen y semejanza de los exámenes de contenido general. Delimitar los contextos de uso de la lengua y la gradación de los contenidos es uno de los problemas que hemos abordado. Siguiendo este esquema, nos hemos adentrado en el mundo del diseño de los exámenes, de los diferentes tipos de pruebas, de las tareas y, por tanto, de los creadores de exámenes, de los examinadores y calificadores y de todos los procedimientos que conlleva la Evaluación.

A diferencia de lo que ocurre para el inglés, en español existen muy pocos exámenes de certificación lingüística para el mundo de los negocios. Hemos recopilado los que existen para analizarlos y poder ver sus aportaciones y sus carencias. Para esto, nos hemos servido de los exámenes modelo, ya que es el material de acceso público. Hemos analizado y comparado estos exámenes para poder extraer los datos que nos

permiten saber qué es lo que consideramos que debe tener un examen del Español para Fines Específicos (EFE).

En el capítulo 3, nos hemos fijado en el examen de certificación lingüística que, desde nuestro punto de vista, es el modelo que debemos seguir: BULATS. De cualquier forma, aun siendo un modelo en cuanto a elaboración y desarrollo, presenta carencias que puede ir puliendo el examen para llegar, desde nuestro punto de vista, a la excelencia. Así pues, hemos ido criticando y añadiendo todos aquellos aspectos o elementos que lo perfilan como el ejemplo de certificación de EFE, pero no solo en lo que se refiere al examen en sí mismo, sino también a todo el procedimiento que se debe seguir para obtener un examen de la calidad que exigen los estándares internacionales de la Evaluación.

Si bien el examen es el protagonista de la evaluación, en los últimos años el material de preparación se ha hecho imprescindible para todos aquellos que se presentan a las diferentes pruebas de certificación. Conscientes de ello, en el capítulo 4, proponemos materiales específicos para las cuatro destrezas para todos aquellos que quieran prepararse antes de hacer un examen de EFE en el ámbito de los negocios. Una parte se ajusta a los diferentes ejercicios que presenta el examen modelo progresivo/adaptativo, pero otra parte del capítulo presenta materiales generales que pueden utilizar tanto el profesor como los candidatos o estudiantes de una clase de español de los negocios.

El capítulo 5 presenta un glosario de términos de EFE que hemos recogido de diferentes manuales de ELE del área de los negocios y de nuestra dilatada experiencia como docentes en esta asignatura. Es, desde nuestro punto de vista, una muestra interesante de términos que, indudablemente, deben estar en una clase de Español de los negocios. La mayoría de estos términos se ha cotejado con los que recoge el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCI) y se han clasificado por niveles tal y como lo recoge el propio PCI. El resultado pone de manifiesto que esta clasificación no puede considerarse una referencia para los profesores o creadores de exámenes de EFE porque no guardan una relación de nivel real con lo que ocurre en una aula de EFE. Del mismo modo, concluiremos que se hace necesaria la creación de un glosario

clasificado por niveles siguiendo criterios no arbitrarios, es decir, empleando variables de selección objetivas tales como, corpus de lengua (CREA, CORPES XXI, etc.), encuestas, etc. Este trabajo se sale del objetivo principal de esta tesis, pero lo abordaremos en futuras investigaciones.

Completaremos esta investigación con una bibliografía actualizada y un conjunto de apéndices que esperamos que sean de utilidad para los investigadores del ámbito de la certificación lingüística.

Capítulo 1

CONCEPTOS SOBRE EVALUACIÓN

1.1. ¿QUÉ ES EVALUACIÓN?

Definir el concepto de evaluación a principios del siglo XXI supone hacer una revisión histórica del término. El concepto de evaluación se ha visto superado desde que empezó a utilizarse como medida de conocimientos. La definición pasa por incluir en esa medida de conocimientos otras disciplinas que antes estaban fuera de juego en la evaluación. En un intento de acotar el campo, nosotros nos centraremos en la evaluación de lenguas extranjeras. El punto de partida es el examen, es decir, la herramienta de la certificación, pero es imposible, recorrer el camino de la certificación reduciéndolo a eso, a un examen. Hoy en día, el proceso de evaluación comprende no solo la evaluación de la lengua, sino que necesita de la lingüística, la estadística y las habilidades sociales para ser completo. La combinación y conjugación de estos ingredientes es necesaria para trabajar en el complejo proceso de la evaluación.

Pongamos un ejemplo: en muchos ámbitos de nuestra vida necesitamos de la evaluación; si queremos comprar una casa, tenemos que seguir unos pasos que nos llevan a tomar una decisión final. Si queremos cambiar de casa, tenemos que tener en cuenta muchos factores y uno de ellos es seleccionar viviendas que vemos en inmobiliarias, estudiar los pros y los contras, convenir el precio y un sinfín de trámites que finalmente nos hacen decidirnos por una u otra vivienda. En definitiva, lo que hacemos es *evaluar* lo que hay en el mercado para obtener un producto final. En este proceso, no estaríamos solos, también intervienen otras personas y varios sectores (inmobiliario, banco, notario, en algunos casos empresas de reformas, constructor, etc). Pues algo así es lo que le ocurre a un profesor de lenguas; parte de su trabajo es evaluar a sus estudiantes, pero, para ello, antes ha planificado su clase, el programa y todo lo necesario para llevar a cabo esta tarea. Principalmente lo hacemos para comprobar que los objetivos se han cumplido y para comprobar si los estudiantes han llegado a donde queríamos que llegaran. Cada profesor lo lleva a cabo con sus técnicas y procedimientos, y estos son la fuente de información que nos permite tomar decisiones a lo largo del curso. Pero, por otro lado, también nos encontramos con la

evaluación como herramienta para la certificación, es decir, como instrumento para “encasillar” a nuestros alumnos en un nivel o en otro. En definitiva, recopilamos datos para encontrar la decisión acertada (Bordón, 2006).

Figueras y Puig (2013:15) recogen definiciones del término *evaluación* que nos permitimos traer hasta aquí porque sintetizan en gran parte lo que significa el concepto:

La evaluación es la **recogida sistemática** de información con la intención de **tomar decisiones** (Weiss, 1972, en Bachman, 1990:22)

La evaluación es la **emisión de un juicio** sobre un conjunto de datos en relación con unos **valores de referencia**. (Pedró, 2005:14)

Las autoras resaltan en negrita cuestiones que en su opinión y, en la nuestra, a menudo son ignoradas. Por lo tanto, ya tenemos un punto de partida: recogida de datos sistemática y proceso de valoración de esos datos para emitir juicios y crear valores de referencia.

Estos datos necesitan de un soporte para ser recogidos, cuantificados y computados, y es por esa razón por la que se ha desarrollado la técnica de evaluación que conocemos como examen.

Los exámenes son, pues, procedimientos de evaluación que sirven para medir unos determinados conocimientos a través de las muestras que proporciona la actuación de candidatos (Bordón, 2006: 19).

Es aquí donde se hace necesario dejar claro que evaluación es un concepto mucho más amplio que el concepto de examinar, como mucha gente cree, pues la evaluación puede hacerse con procedimientos diferentes a los exámenes y un examen es una herramienta que puede utilizarse con el objetivo de medir la actuación de un candidato. La DRAE define, en su tercera acepción, *evaluar* como “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos”, y *examinar*, también en su tercera acepción, como “tantear la idoneidad y suficiencia de los que quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio, o aprobar cursos en sus estudios”. Así pues,

la RAE está en la línea de la definición de lo que hemos recogido anteriormente, pero de una manera general, no específica para las lenguas extranjeras. Antes de continuar, debemos definir y categorizar algunos conceptos necesarios en el proceso de la evaluación de las lenguas:

Examen: tipo de evaluación para medir una actuación

Prueba: parte de un examen referida a una destreza (prueba oral, por ejemplo) o ejercicio específico de una parte del examen, por ejemplo, cuando decimos que la parte oral consta de cuatro pruebas.

Destrezas de la lengua: son las que se ha agrupado tradicionalmente en comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Sin embargo, el MCER establece

La comprensión lingüística comunicativa que tiene el usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (MCER, 2002:14).

1.2. TIPOS DE EVALUACIÓN PARA SEGUNDAS LENGUAS

Para llevar a cabo esta clasificación tendremos en cuenta la siguiente taxonomía. Dicha taxonomía no implica que unos tipos excluyan a otros, sino que pueden ser compatibles y acumulables en algunos casos. Teniendo en cuenta, los objetivos que persigue, los procedimientos que se utilizan y la manera de valorar los resultados podemos clasificarlos del siguiente modo:

Evaluación formativa: enfocada a recoger datos que permitan incidir en la formación del alumno para mejorar su aprendizaje.

Evaluación sumativa: uso de procedimientos de evaluación que sirven para saber si el estudiante a través de una calificación ha alcanzado los logros que quería alcanzar.

Evaluación del proceso: tiene como objetivo extraer información del proceso de aprendizaje.

Evaluación de resultados: tiene como objetivo el logro, es decir, saber si el candidato ha conseguido el nivel que quería pero sin tener en cuenta cómo lo ha hecho.

Evaluación cualitativa: la que se sirve de diferentes instrumentos para evaluar, es decir, la que se ayuda con informes, carpetas de trabajo, cuestionarios, valoraciones del profesor, etc.

Evaluación cuantitativa: se sirve básicamente de exámenes.

Evaluación subjetiva/ objetiva: atiende al modo en que se va a realizar la calificación y la puntuación de los resultados, donde se necesita un evaluador y para la parte objetiva procedimientos mecánicos como máquinas de lectura óptica o plantillas.

Todo resultará más claro con el esquema siguiente (Bordón, 2004)

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	CALIFICACIÓN
Informar sobre los procesos Evaluación formativa	Cualitativos: informes, portafolios, diarios, etc. Autoevaluación.	Subjetiva: requiere la intervención de un evaluador
Proporcionar resultados evaluables Evaluación sumativa	Cuantitativos: exámenes	Objetiva: se puede servir de instrumentos mecánicos

La propuesta que hace el MCER sobre los tipos de evaluación se basa en las preguntas y respuestas que recogemos a continuación, aunque se refieran a una consideración más general de la evaluación:

- **QUÉ** se evalúa: ¿el aprendizaje de los alumnos en el marco de una instrucción formal?, ¿otra cosa?

- **QUIÉN** evalúa: ¿los profesores?, ¿los propios estudiantes (autoevaluación)?, ¿agentes externos?

- **CÓMO** se evalúa: ¿qué instrumentos se van a utilizar?, ¿cualitativos?, ¿exámenes?, ¿qué formatos se van a utilizar?, ¿cómo se van a interpretar los resultados?, ¿con referencia a una norma?, ¿con referencia a un criterio?

- **CUÁNDO** se va a evaluar: ¿en qué momento del proceso?, ¿al inicio?, ¿en algún momento intermedio?, ¿al final?

- **PARA QUÉ** se evalúa: ¿para controlar el proceso de instrucción?, ¿para discriminar entre alumnos?, ¿para calificar?; ¿o bien para clarificar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y motivar al alumno al estudio?; ¿o tal vez para conseguir un título o una certificación?

Adaptado de Rodríguez Neira (2000)

Las posibles respuestas a estas preguntas podemos verla en la tabla que presentamos debajo, que se incluye en el MCER (2002: 183). En ella aparece la evaluación con exámenes u otros procedimientos desde distintas perspectivas.

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	Continuum RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante la lista de control	Valoración mediante la escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Lo que podemos ir deduciendo es que la evaluación es necesaria para comprobar los resultados de lo que se ha enseñado, pero que, al mismo tiempo y, como señala

Bachman (1990), la evaluación es una agrupación sistemática de información con el fin de adoptar decisiones, pero eso no significa que el examen sea siempre la única herramienta para la toma de decisiones, ni que todos los exámenes sean evaluativos, sino que simplemente sirvan para un fin pedagógico, como puede ser un repaso de contenidos, o de motivación para que el estudiante estudie más. En estos casos, el profesor puede responderse a preguntas del tipo: ¿estoy haciendo bien mi trabajo?, ¿cómo puedo mejorar la enseñanza de este aspecto que no ha tenido éxito?, ¿puedo motivar a mis estudiantes de alguna otra forma?, ¿necesitaré un cambio de estrategia?, ¿debería cambiar el programa del curso?, ¿estoy impartiendo el nivel adecuado? Es decir, evaluar es un concepto mucho más amplio que el de examinar, y no todos los exámenes sirven para evaluar, aunque con los exámenes sí que se pueden conseguir instrumentos de medición fiables para obtener datos relevantes si se hacen bien y se usan adecuadamente.

La utilidad de nuestros exámenes es evidente; baste hacer una pequeña reflexión al respecto para ser consciente de ello:

Desde el punto de vista práctico:

1. Debemos clarificar tanto al alumno como al profesor que lo que se ha aprendido son los objetivos marcados al principio del curso o en algún momento del curso, es decir, si sabe usar la lengua para lo que se le pide.
2. Es una forma justa de medir los resultados de los estudiantes con respecto a otros.
3. Pueden significar el acceso a un puesto de trabajo, beca o acceso a determinados estudios si se trata de una certificación.
4. Ayudan al profesor a comprobar si sus técnicas son efectivas.
5. Es un medio rápido, objetivo y económico para evaluar a grupos grandes.
6. Constituyen un aval en la sociedad para testificar lo que nuestro estudiante sabe.
7. También suponen un aval para las lenguas que tienen instituciones que certifican los niveles, como es el caso del DELE, DALF o *Proficiency*.

Desde el punto de vista pedagógico:

1. Nos permiten saber qué contenidos han aprendido bien nuestros estudiantes, cuáles peor y dónde exactamente tienen problemas.
2. Como docentes nos permitirá saber si la programación es la adecuada, si el libro que hemos elegido es efectivo o si nuestro papel como profesor es el que queremos.
3. Contribuyen a la formación de examinadores con el proceso de creación de los exámenes, puesto que además de enseñar bien los contenidos, es fundamental hacer bien la tarea de la evaluación.

1.3 EXÁMENES DE LENGUA EN EL MARCO DE ELE

1.3.1 REQUISITOS DE UN BUEN EXAMEN

En el ámbito que nos movemos, la enseñanza de ELE, está más que justificado el uso de exámenes por cuestiones prácticas y pedagógicas, y siempre utilizando exámenes con garantías, es decir, que cumplen con los requisitos de validez, fiabilidad y viabilidad, tres los requisitos para obtener un examen de calidad, si bien, algunos autores señalan alguno más

Validez

Se refiere a si las pruebas que forman un examen, es decir, el examen en su totalidad, mide lo que debe medir.

En el *Multilingual glossary of language testing terms* (1998: 206) se define como “la medida en que las puntuaciones de una prueba permiten extraer conclusiones apropiadas, significativas y útiles dada la finalidad de la prueba”

Para Henning (1987),

...la validez se refiere en general a la adecuación de una prueba dada o de cualquiera de sus secciones como medida de lo que se supone que mide. Una prueba es válida en tanto evalúa lo que se supone que evalúa.

De aquí se desprende que el término *válida*, cuando se utiliza para describir una prueba, debería ir acompañado de la preposición para. Cualquier prueba puede ser válida para unos objetivos y no para otros.

Alderson, Clapman y Wall (1995) clasifican la validez distinguiendo entre:

a) **Validez interna:** aquella que tiene que ver con la propia herramienta y que a su vez se divide en:

- *Validez aparente:* comentarios que personas han hecho sobre la prueba o el examen y que no han participado en la creación de esa prueba o examen, pero que están acostumbrados a exámenes, bien porque son profesores o bien porque son alumnos que hacen exámenes y pueden aportar comentarios para saber si el examen es aceptable. Se puede utilizar para exámenes de bajo impacto, porque la información que nos proporciona se centra en el formato, fallos en las instrucciones o cantidad de tiempo. Sería algo así como una opinión intuitiva y se consideraría como “aceptable para los usuarios”, sin llegarse nunca a confundir con la forma peyorativa que indica “sin validez”. Para un evaluador, esta validez tiene importancia porque nos ayudaría a descartar pruebas porque no parecen apropiadas y por otro lado, si los candidatos piensan que la prueba es válida se sentirán más motivados y harán la prueba de forma más apropiada.

- *Validez de contenido:* concierne a la adecuación del contenido. Se trata de que personas expertas basándose en criterios sólidos y sistemáticos hagan juicios sobre el examen. Se puede llevar a cabo, por ejemplo, analizando el contenido de una prueba y comparándolo con una definición de lo que debiera ser el contenido, por ejemplo las especificaciones.

- *Validez de respuesta:* comentarios y explicaciones que hacen los candidatos sobre el examen y sobre cómo responden los candidatos a los ítems de una prueba. Los procesos que siguen y el razonamiento que hacen para responder.

b) **Validez externa:** establecen la validez de una prueba comparándola con los resultados obtenidos por los mismos alumnos en otras pruebas. Esa comparación se realiza mediante instrumentos estadísticos (normalmente, el coeficiente de

correlación, que mide numéricamente el grado en que dos conjuntos de resultados resultan coincidentes). Distinguimos aquí entre:

- Método de la validez concurrente: supone comparar los resultados de la prueba con los de otro instrumento (examen, autoevaluación, notas del profesor, etc.). Ambas pruebas deben evaluar a los mismos alumnos en un mismo momento y los resultados deben poder expresarse numéricamente para poder establecer el mencionado coeficiente de correlación.

- Método de la validez predictiva: supone comparar los resultados de la prueba con los de otra, que pretenda medir la misma habilidad y que es administrada a los mismos alumnos con posterioridad a la primera.

c) **Validez de constructo:** Alderson, Claphan y Wall (1995) se refieren a si el examen refleja la teoría (el constructo), de tal manera que, un examen solo será útil y válido si mide el constructo correcto. Posee atributos, tanto de los métodos internos, como de los externos. Es decir, trata la posibilidad de medir un concepto mediante la observación de comportamientos asociados a este y su relación con otros constructos. Como ejemplifica Antón (2013: 10), *la evaluación de la fluidez se hace operativa mediante el análisis de datos observables: el número de pausas, la velocidad del habla, etc.*

Teniendo en cuenta que un constructo es una conceptualización teórica sobre un aspecto del comportamiento humano que no es medible u observable por medios directos, este método de validación consiste en evaluar hasta qué punto una prueba mide los constructos sobre los que ella misma se sustenta. Ello puede hacerse de diversas formas: solicitando a expertos que expliciten los constructos en los que se basan los ítems de la prueba (de forma, pues, análoga al método de validez de contenido) o mediante métodos estadísticos (la matriz multirrasgo-multimétodo de L. F. Bachman, el análisis factorial, etc.).

Fiabilidad

Entre las posibles definiciones del término, destacaremos la de Alderson (1998:275):

La medida en que los resultados de una prueba son fiables; si los candidatos volvieran a responder a la prueba mañana, después de haberla hecho hoy, ¿obtendrían el mismo resultado (asumiendo que su habilidad no habría cambiado)?

El término se refiere a la consistencia de la medición; sabremos si un examen nos ofrece garantías cuando ofrece resultados similares por el mismo grupo de candidatos en distintas situaciones y en la misma situación con candidatos parecidos. Se puede dar el caso de que un examen resulte fiable porque los resultados estadísticos sean buenos, pero que el examen no mida lo que tiene que medir, que es lo que ocurre normalmente con un examen tipo test. En este caso, si queremos asegurarnos de la fiabilidad del examen, deberemos comprobar varias cosas, por ejemplo, que las respuestas son únicas, es decir, que no hay más de una válida, que la instrucción y raíz de los ítems esté bien redactada, con unos distractores equilibrados entre sí, por supuesto, teniendo en cuenta la clave. Si buscamos un ejemplo de fiabilidad negativa fácil de entender, sería presentar a un candidato al que queremos evaluar una destreza determinada con pruebas propias para evaluar una destreza distinta, por ejemplo, si queremos evaluar la destreza escrita de un candidato, no es fiable someterle a una prueba de tipo gramatical donde no existe producción escrita.

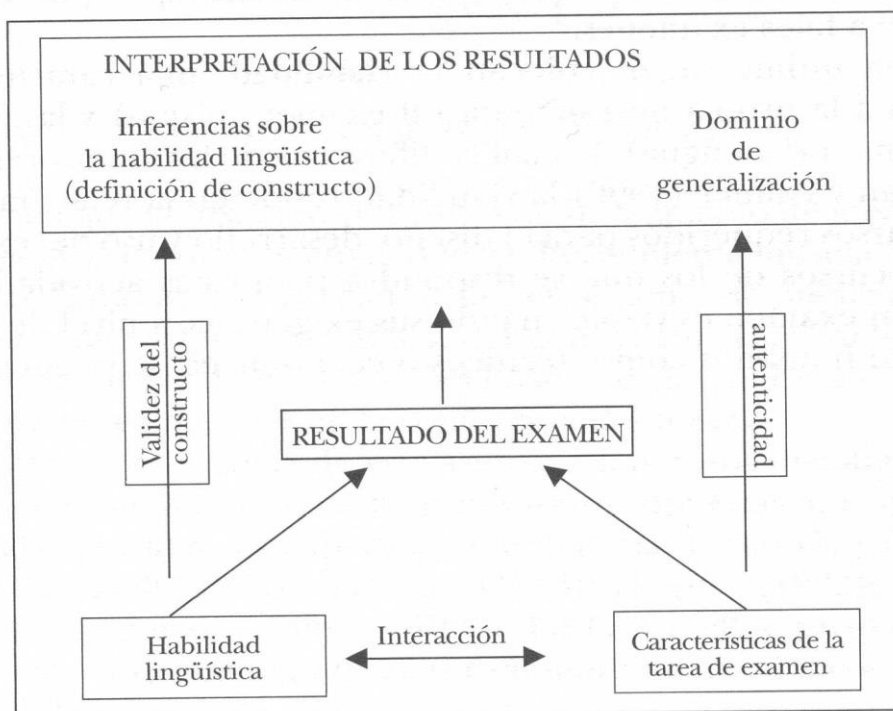
Viabilidad

Se refiere a la posibilidad de administración de un examen. Un examen bueno debe poder hacerse, tener un formato aceptable y que las condiciones para la realización del mismo sean óptimas. Por ejemplo, la impresión del examen debe ser buena, sin partes borrosas; los medios tecnológicos en caso de pruebas de comprensión auditivas deben funcionar perfectamente y con la misma accesibilidad para todos los candidatos que se presentan al examen. Del mismo modo, el espacio donde se realiza la prueba debe reunir las condiciones deseables para esta situación, evitando factores externos como demasiada luz o ruido, frío o calor. Para Bachman y Palmer (1996) un examen es viable cuando sus exigencias, tanto en recursos humanos como técnicos o económicos se pueden satisfacer.

Para los dos autores, además de las características anteriores, hay que incluir alguna más. Sitúan en primer lugar validez y fiabilidad, pero también incluyen la autenticidad, la interactividad, el impacto y la viabilidad.

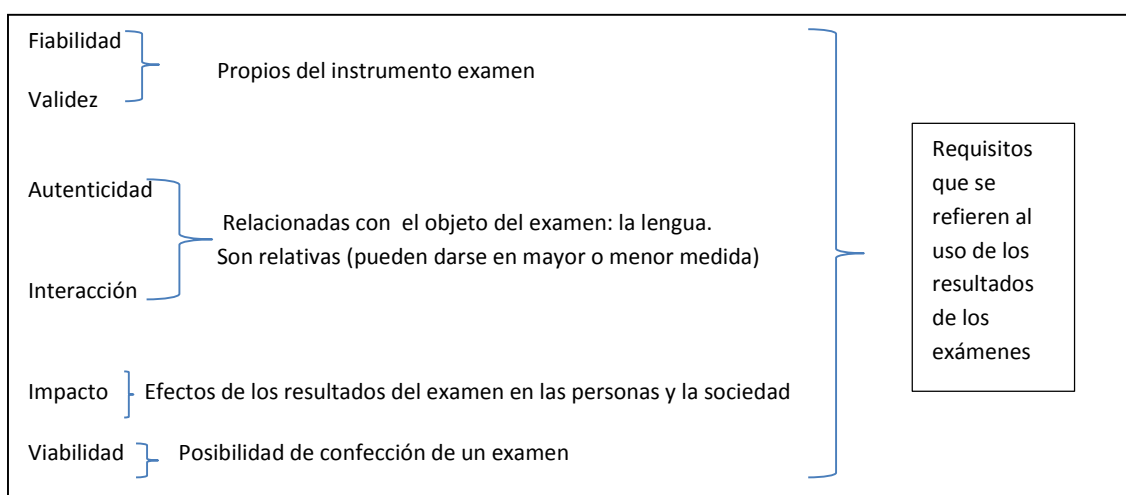
La **autenticidad** es el grado de correspondencia de las características de las tareas del examen con los rasgos de una tarea de su uso de la lengua meta, es decir, es lo que nos permite generalizar los resultados del examen a situaciones de uso de la lengua fuera del examen. Gracias a la autenticidad podemos considerar si lo que se les pide a los candidatos se corresponde con los que se les exigiría en los procesos de forma natural al interactuar con estos textos.

La **interactividad** es la cantidad de características individuales y el tipo de implicación de las mismas que un candidato utiliza para resolver las tareas de un examen. Las más importantes son la habilidad lingüística, el conocimiento del tema y los esquemas afectivos.



(Bordón 2006:65)

Por último, tendríamos que hablar del **impacto**, es decir, del efecto de un examen. El impacto de un examen que hace un profesor para ver cómo van los estudiantes de su clase se queda ahí, en el profesor y los estudiantes de la clase, mientras que el impacto que tiene un examen para una certificación lingüística traspasa esos límites: desde los diseñadores del examen, al centro que lo administra, pasando por los candidatos, los profesores que les preparan e incluso afectan a la metodología de ELE 2 porque se crean materiales específicos para la preparación del examen.



Bordón (2006: 67)

Neus Figueras y Fuensanta Puig (2013:21) desglosan el impacto en *consecuencias*, *efecto rebote* o *repercusión* e *impacto*. Los tres, por supuesto, describen el efecto de la prueba, pero de manera diferente. Las **consecuencias** implican cómo el resultado de las pruebas puede afectar al candidato en su vida. Por ejemplo, para algunos servirá para conseguir el permiso de residencia, para otros para promocionar en su trabajo, para otros para poder acceder a una universidad, etc. El **efecto rebote** sería lo que suponen los resultados para los profesores, es decir, si un profesor hace una prueba de comprensión auditiva y sus estudiantes no pueden obtener la idea general del audio, el profesor hará hincapié en este tipo de actividades en el aula. Por último, hablamos de **impacto** en el sentido de repercusión de los resultados para un sistema educativo o para la sociedad, es decir más general.

Para la construcción de un examen, y para completar la misma, tenemos que incidir en Bachman y Palmer (1996) que acuñaron el concepto que de **utilidad** de una prueba, que es el resultado de todos los elementos que inciden en la calidad de la misma.

Realmente, lo que defienden con este concepto es que un ítem, una prueba o una actividad que evalúa debe tener las siguientes cualidades:

- Consistencia y fiabilidad como instrumento de la prueba.
- Adecuación y validez de las interpretaciones que se obtienen a partir de los resultados de las pruebas.
- Autenticidad con que la que las tareas reflejan la vida real.
- Interacción que existe entre el candidato y la tarea cuando tiene que resolverla.
- Calidad del impacto o influencia de la prueba en los candidatos, sociedad y centros educativos.
- Posibilidad de que se cumpla todo lo anterior al crear una prueba.

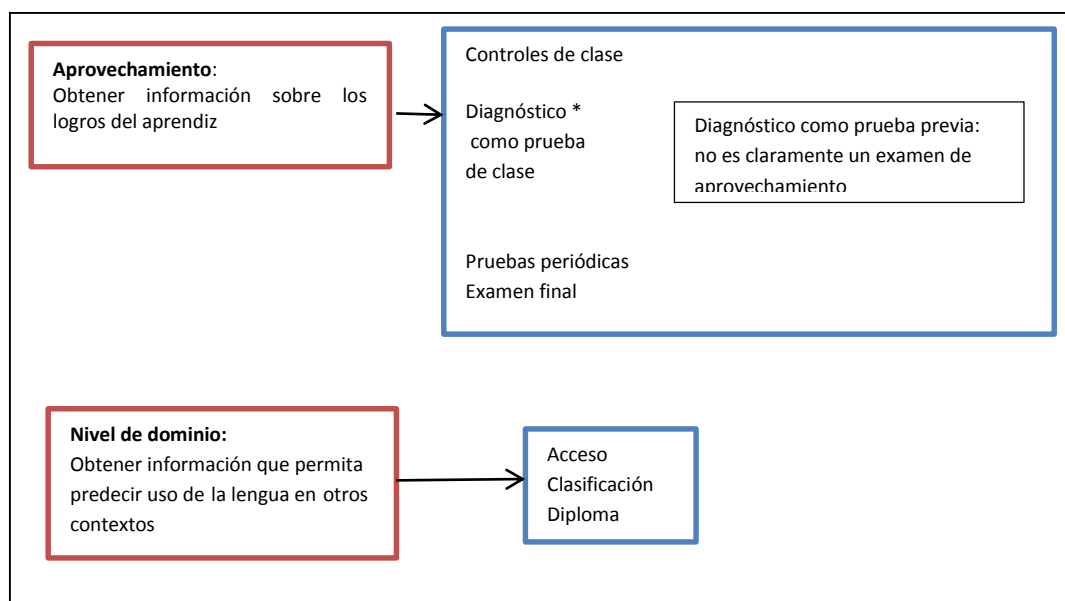
Utilidad=Fiabilidad +Validez de constructo+ Autenticidad+ Interactividad+ Impacto+ Practicidad
--

1.3.2 TIPOS DE EXÁMENES

Hemos descrito diferentes tipos de evaluación teniendo en cuenta diferentes puntos de vista y haremos lo mismo para crear la clasificación de los exámenes, sin que esto signifique que no puedan ser compatibles unos con otros.

Siguiendo el criterio de finalidad del examen, es decir, para qué se interpretan los resultados, haremos la clasificación que sigue. Si diseñamos un examen para saber si un estudiante ha aprendido en un curso, se trata de un examen de **aprovechamiento**, pero si hacemos un examen tipo DELE, donde lo que queremos saber es lo que puede

hacer un candidato con la lengua sin importarnos el camino recorrido para llegar hasta ahí, entonces estamos haciendo un examen de **nivel de dominio**.



Bordón (2006:74)

1.3.2.1 Exámenes de aprovechamiento

Como su propio nombre indica, son los exámenes que se hacen para obtener información sobre lo que ha conseguido aprender un estudiante sometido al proceso de aprendizaje de una lengua. Son exámenes internos, que se hacen dentro del aula y que recogen lo que se ha ido haciendo durante el curso hasta el punto final que se sitúa en el momento del examen. Los resultados del examen nos proporcionan información sobre si hemos utilizado unos contenidos adecuados o la metodología que seleccionamos ha tenido éxito.

a) Control o prueba de clase

Normalmente se trata de una pequeña prueba, con un contenido muy específico, en el que el profesor, que coincide en este caso con el evaluador, busca reconocer si se ha alcanzado un objetivo planteado en el aprendizaje, por ejemplo, el uso de *ser* y *estar* en la descripción. Además de la característica de *específico*, también suele ser *corto* (minutos o máximo una hora), *periódico* (después de cada unidad, por ejemplo y porque normalmente el número de alumnos no es elevado), *formato papel*, porque, probablemente, no es viable otra forma, o a través del uso de una plataforma a la que

todos tienen acceso, con lo cual dejaríamos fuera la expresión oral y no cumpliríamos con el principio de validez, pero podríamos considerarlo parte de una evaluación continua y el profesor tendrá en otra ocasión u ocasiones la oportunidad de evaluar al candidato de esta habilidad (Bordón, 1996, 76). Es un examen de impacto bajo, porque las decisiones que podemos tomar partiendo de los resultados solo afectan al grupo y al profesor.

Son exámenes que ayudan a los estudiantes mucho porque pueden comprobar su evolución, aclarar aspectos que no dominan, ensayan diferentes tipos de pruebas y adquieren estrategias para hacer exámenes, pero también son exámenes que ayudan al profesor a comprobar su forma de enseñar la lengua meta, además de servir como forma de experimentación para un examen de mayor relevancia.

b) Examen o prueba de diagnóstico

Para mostrar las características de esta prueba, podemos referirnos a lo que sabe un aprendiz antes de empezar el curso, en cuyo caso no sería un examen de aprovechamiento, o a los logros que ha conseguido durante el curso. En el primer caso, el examen es una herramienta perfecta para que el profesor obtenga información sobre lo que saben sus alumnos antes de empezar el curso. Así, por ejemplo, podrá saber si en el grupo existe un nivel homogéneo o no, lo que saben o cualquier otro aspecto que desee saber y que sea evaluable con este examen. En el segundo caso, sería una prueba de diagnóstico de aprovechamiento si la realiza el mismo profesor al inicio del curso siguiente, por ejemplo, y quisiera comprobar qué es lo que permanece del curso anterior. En ningún caso se trata de una prueba de clasificación, porque no se haría para clasificar a estudiantes en uno u otro nivel, sino para comprobar, como hemos dicho anteriormente, si el grupo es homogéneo o no.

c) Examen final

Se trata para muchos del auténtico examen de aprovechamiento porque se realiza al final de un curso, independientemente de la duración de éste. En algunos centros lo harán al final del trimestre, en otros al final de un curso intensivo, de un semestre, etc. La información que proporciona es la de si un estudiante ha cumplido con los objetivos

que se marcaron en el curso, si cambia de nivel o también si está preparado para recibir una certificación.

Es un examen que tiene un gran impacto en el alumno. Lo diseña, administra y evalúa el profesor o se hace entre varios profesores del centro. Los contenidos serán los que se han impartido a lo largo del curso. Los creadores del examen serán los encargados de diseñar el examen decidiendo qué destrezas se van a evaluar, las tareas que los van a conformar, la distribución de las mismas, la duración y formato, dependiendo de la viabilidad del examen.

1.3.2.2. Exámenes de nivel de dominio

Sirven para averiguar lo que sabe cada persona en el momento que realiza el examen. Los resultados nos dan información sobre lo que el estudiante sabe hacer con la L2 y cómo creemos que se comportará ante situaciones comunicativas de uso real. No importa cómo lo ha conseguido, sino a dónde llega. Sirven para definir el nivel de lengua y si quien supera el examen, posee ese nivel.

Hay 3 tipos de exámenes de dominio:

a) Exámenes de acceso

Son aquellos que se hacen para, como dice su propio nombre indica, acceder a una empresa, institución o centro. Se hacen para comprobar si las personas que quieren acceder tienen el suficiente dominio de la lengua que se requiere o bien para trabajar o bien para estudiar allí. Puede tratarse de una prueba estandarizada o una propia que el centro ha diseñado para los postulantes. Se puede dar el caso de que el solicitante tenga que mostrar un nivel certificado antes de llegar a la empresa y no tenga que pasar por el requisito de hacer un examen

b) Exámenes de clasificación

Se utilizan para clasificar a un número de personas en diferentes cursos siguiendo el criterio de nivel. Pueden ser pruebas estandarizadas o pruebas propias. Muchos centros diseñan sus propias pruebas porque les resulta más fácil para acomodar a los

estudiantes en los niveles que ofrece, por ejemplo, una escuela. Hacer estos exámenes no significa que los estudiantes queden perfectamente clasificados en su nivel y vayan al grupo exacto al que pertenecen, pero sí que permitirán al centro agrupar con más o menos equilibrio a los estudiantes y formar grupos más o menos homogéneos en cuanto al nivel de lengua. En cuanto al impacto, no es muy alto, porque afecta a los que hacen el examen y a los profesores y personal del centro docente.

c) Exámenes de diploma

Se hacen para obtener un diploma o un certificado oficial. Expertos en evaluación se dedican a la realización de estos exámenes. Tanto profesores como psicólogos, como evaluadores o pedagogos forman parte del proceso de creación de un examen de este tipo.

Algunos son exámenes muy prestigiosos y constituyen el objetivo de muchas personas a la hora de estudiar una L2. Son exámenes de gran impacto. Desde el punto de vista económico, suponen un gran despliegue de recursos y, además, suponen también un elevado grupo de personas para su correcta administración. También afectan a la programación del curso, al desarrollo de los currículos y al diseño de materiales de preparación para la obtención de los diplomas. En el desarrollo de la tesis describiremos y compararemos algunos exámenes de este tipo puesto que se trata del punto central de esta tesis.

1.3.3. LA CONFECCIÓN DE UN EXAMEN

Como hemos dicho anteriormente, crear una herramienta útil de medición, no es algo simple, más bien todo lo contrario. Como decíamos, un buen examen tiene que reunir los conceptos básicos de evaluación: validez y fiabilidad. Varios autores e investigadores han hecho propuestas al respecto. De entre todos, hemos elegido los doce pasos que propone Downing (2006:3-25) y que incluimos a continuación. Es una propuesta que nos parece clara, muy completa y sirve para cualquier proceso de evaluación.

1. Plan general
2. Definición de contenidos
3. Especificaciones
4. Desarrollo de ítems
5. Diseño y configuración de la prueba
6. Producción
7. Administración
8. Corrección y puntuación
9. Fijación de la nota de corte
10. Difusión de los resultados
11. Archivo de ítems
12. Informe técnico sobre la prueba

1.3.3.1. Plan general

Se trata del paso más importante en cuanto a que es lo primero que debe hacerse cuando se quiere empezar el desarrollo de un proceso de evaluación. En este primer paso, es donde se toman las decisiones para poder empezar y seguir adelante. Se elaborará teniendo en cuenta los recursos con los que disponemos y el calendario de aplicación. Pero ¿qué decisiones hay que tomar? Para eso debemos tener claros algunos puntos:

- ¿Para qué queremos evaluar? ¿Cuál es el propósito? (recoger información de todo el curso, elaborar una prueba de diagnóstico, una prueba de clasificación...)
- ¿Qué objeto o constructo vamos a evaluar?, ¿qué destrezas?, ¿qué nivel?
- ¿Cómo va a ser nuestra herramienta de medición?, ¿un examen?, ¿un conjunto de pruebas?, ¿en papel?, ¿online?
- ¿Cuántas fases vamos a tener? ¿Quién se va a encargar de cada parte?

1.3.3.2. Definición de contenidos

Este es uno de los temas más importantes porque de él depende la validez del examen. Los contenidos varían dependiendo de si queremos evaluar la expresión escrita, oral, el conocimiento de la lengua o la comprensión auditiva. Pongamos por

caso que lo que queremos evaluar es la expresión oral. Lo primero que debemos hacer es definir lo que es expresión oral y lo que queremos que respondan los candidatos en nuestra prueba de expresión oral. Por ejemplo, si queremos evaluar la fluidez, la pronunciación y la interacción, el formato que vamos a utilizar, el tipo de tarea, si va a ser una entrevista, una exposición, etc. Todo esto debe estar perfectamente definido y trabajado en un juicio de expertos.

1.3.3.3. Especificaciones

Son las descripciones pormenorizadas de las características de las pruebas en las que vamos a trabajar para el proceso de la evaluación. Son la información oficial del examen. Detallan lo que se evalúa y cómo se evalúa. Son el plan que deben seguir los creadores de exámenes y de ítems, y conforman un requisito indispensable para poder conseguir la validez del constructo. El contenido del examen se extrae de las especificaciones. Alderson, Chapman y Wall (1995) recogen una distinción que se hace en el Reino Unido, *specifications*, que se refiere a las especificaciones, y *syllabus* que se refiere a la descripción de contenidos del examen. Las *especificaciones* normalmente son un documento muy detallado, de uso interno, a veces confidencial para la organización, mientras que la *descripción de contenidos* es un documento público que utilizan los usuarios para saber cómo es el examen, para explicarles el contenido. Está también dirigido a las personas que trabajan con los resultados de las pruebas y a los editores que quieren trabajar en la creación de materiales para la preparación de exámenes.

Especificaciones	Descripción de contenidos
Documento detallado	Documento simplificado
Uso interno	Uso externo
Confidencial	Público
Creadores	Profesores y candidatos

Uno de los usos más importantes de las especificaciones es su empleo como manual de supervisión. La comprobación de tareas de un examen debe hacerse con las especificaciones como manual para comprobar si la prueba tiene validez, es decir, si evalúa lo que se pretende, de ahí que deban estar redactadas y creadas para entenderse bien y para ser manejadas como “libro de cabecera”. Por supuesto, los creadores deben ceñirse a ellas para poder crear el examen, puesto que conforman el contenido y forma de los mismos. Pero volviendo al principio de validez, es más importante la justificación teórica del contenido, las teorías sobre la lengua y el dominio de la misma que aparece en la prueba que cuestionarse por qué la prueba es así y no de otra forma. Las especificaciones como syllabus son información muy útil para los profesores que quieren preparar a sus estudiantes para que se presenten a un examen. Les proporcionan información como lo que deben saber, lo que deben trabajar, en qué deben incidir o a qué examen o prueba se quieren presentar. También se pueden utilizar para que los tribunales que tienen que decidir si una prueba es válida o no, por ejemplo para acceso a una universidad, sepan si mide las destrezas lingüísticas académicas que se requieren. (Vid anexo)

1.3.3.4. Desarrollo de ítems u otros instrumentos

Habría que empezar definiendo *ítem* como la pregunta que exige al candidato una respuesta. Las *tareas* pueden tener uno o más ítems.

Los expertos en evaluación recomiendan incluir en las pruebas tareas de formatos cerrados, es decir, respuesta de opción múltiple o de verdadero/falso, que para su corrección se valen de una hoja de respuestas con una clave de respuestas.

La creación de ítems es un trabajo laborioso que necesita de una especialización para que resulte de buena calidad, de lo contrario, las respuestas de los candidatos nos harían obtener conclusiones inexactas o erróneas sobre lo que saben. Para la creación de ítems hay mucho material creado, tanto específico para cada examen como general para formación de creadores. De gran utilidad es y fue *El manual de creadores de ALTE* (2005), pero a raíz de este material, las instituciones crearon sus propios materiales para cada examen.

1.3.3.5. Diseño y configuración de la prueba o dispositivo

Después de obtener tareas, ítems y actividades que nos parecen adecuadas para la construcción de un examen, vendría el “ensamblaje” de la prueba o del examen. Esta labor requiere el trabajo en equipo de varias personas expertas en evaluación que unirán sus esfuerzos en crear un dispositivo de evaluación lo suficientemente amplio y completo para evaluar incluso todo un curso. Este juicio de expertos decidirá si las tareas/ítems o actividades creadas y seleccionadas resultan acordes para el dispositivo que vamos a crear y para seguir el proceso. Para esto se puede contar con fichas que los expertos deben rellenar siguiendo un cuestionario específico sobre los detalles de las tareas.

1.3.3.6. Producción

Se trata de un aspecto de igual importancia que el del contenido. Los profesores suelen prestar más atención al contenido que a la forma y esto es un error. Para que un examen alcance la calidad deseada, debe tener un formato que respete a la perfección el diseño de la prueba. Así, por ejemplo, el espacio destinado a la respuesta debe ser suficiente, la presentación debe ser ordenada, clara, debe estar correctamente numerada y secuenciada en grado de dificultad. En ningún caso puede haber ambigüedad y las copias de los exámenes o pruebas deben ser limpias y estar impecables. Todo este material debe ser comprobado rigurosamente antes de su distribución para anticipar soluciones ante cualquier imprevisto, por ejemplo, de impresión.

También debe disponerse del material con antelación suficiente para que puedan hacerse las comprobaciones pertinentes y la distribución con el tiempo suficiente.

Las instituciones evaluadoras llevan a cabo comprobaciones de todos los materiales y revisiones exhaustivas para que ningún detalle pueda quedarse en el aire, esto quiere decir, que las revisiones de las claves, de los audios y de los contenidos se hacen más de una vez. La calidad de los audios lleva consigo una revisión doble, no sólo es necesario comprobar los guiones, sino también los patrones de calidad de audio exigidos y los de reparto. Por ejemplo, la voz del conductor del examen no debe nunca

aparecer en otra parte del examen, las entrevistas deben ser de dos voces, una masculina y otra femenina, deben recoger variedad de acentos, si la lengua que debemos evaluar los tiene, como es el caso del español de España y el español de América, etc.

Para todo este trabajo se suele contar con personal que no ha trabajado directamente en la elaboración de las pruebas para conseguir así una revisión independiente.

1.3.3.7. Administración

Los exámenes cuentan dentro de su “reglamento” con un protocolo de distribución para alcanzar la validez y calidad de la que empezamos a hablar desde el principio. Así, se elaboran documentos que describen detalladamente cómo se debe administrar el examen. Estas pautas se incluyen en las especificaciones y en material que acompaña a las pruebas cuando se realizan. Exigen un compromiso de seguirlas por parte del personal encargado de administrar las pruebas para garantizar la calidad hasta el final de las mismas. (Vid anexo 2)

Por citar algunos ejemplos, acudiremos al caso de las comprensiones auditivas, donde es fundamental que empiecen a la hora programada y no se interrumpan hasta que las instrucciones digan lo contrario, ni se repita ninguna parte que no haya sido descrita en las especificaciones. La reproducción del audio debe tener el mismo volumen en toda la sala, es decir, todos los candidatos deben ser accesibles a la audición del mismo modo, o a una pantalla si fuera el caso. Los ruidos externos no deben afectar a los candidatos, ni las condiciones lumínicas deben perturbarlo cuando está realizando la prueba. Este aspecto toma especial importancia cuando el número de candidatos es muy grande y el espacio se amplía más allá del aula convencional, o cuando la misma prueba se administra en diferentes aulas, donde la cuestión del tiempo, es decir, la hora de inicio y final deben ser muy estrictas para evitar filtraciones o desigualdades que comprometan la fiabilidad de los resultados.

No podemos olvidarnos de los candidatos que presentan una necesidad especial. En este caso, el/los administradores de la prueba deben tener previstas soluciones *ad*

hoc. Por ejemplo, si se trata de zurdos, se deberá disponer de silla con brazo izquierdo, si hay una limitación visual, se colocará al candidato en primera fila, etc. y siempre habrá que asegurarse de que el resto de los candidatos no se ve afectado por estas medidas.

1.3.3.8. Corrección y puntuación

Esta parte también está recogida en las especificaciones. Las respuestas deben corresponderse exactamente con lo señalado en las claves del examen para eliminar cualquier calificación desviada en el caso de tratarse de respuestas cerradas. Asimismo, hay que garantizar buenas condiciones laborales para los correctores de pruebas, esto es, que dispongan de tiempos adecuados para la corrección de las mismas. Cuando las correcciones se han hecho adecuadamente, se puede proceder al siguiente paso que sería fijar las puntuaciones finales del examen.

1.3.3.9. Fijación de la nota de corte

Este tema resulta polémico, ya que no existe uniformidad en todas las áreas y muchas veces resultan decisiones arbitrarias.

Si nos fijamos en la enseñanza obligatoria en España, la nota de corte se fija en el 5 para poder aprobar, pero no es así en el caso de las lenguas extranjeras en las que es normalmente más alta. Podemos afirmar que, en el caso de los DELE, la nota de corte se fija en un sexto, es decir, si partimos de cien, eso supone el 60% del examen. Pero, hagamos una pequeña reflexión sobre un asunto que ha creado mucha polémica: ¿todas las tareas que aparecen en el examen son iguales? ¿Superar el 50% supone que el candidato domina las competencias que estamos evaluando? ¿Dónde ponemos el listón que separa la competencia de la falta de ésta? Insistimos, si las tareas son diferentes y el alumno supera las primeras y las últimas, pero no las que están en el medio o viceversa, ¿qué competencia tendrá? Observemos el cuadro recogido en Figueras, Puig (2013: 26)

<u>Preguntas</u>	<u>Alumno 1</u>	<u>Alumno 2</u>	<u>Alumno 3</u>
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5 nota de corte	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9
10	10	10	10

La pregunta que surge después de observar el cuadro es si los candidatos que tienen el mismo resultado para una misma nota de corte, tienen el mismo dominio de lengua.

La respuesta es compleja, pero tiene una respuesta afirmativa asegurada si se ha seguido desde el inicio el procedimiento del principio de validez.

Fijar estándares (*standard setting*) es una labor de equipo donde existe un consenso en la toma de decisiones que proceden de los valores y creencias de los que las fijan, es decir, si consideran la importancia de las tareas, sus contenidos, el proceso de adquisición de la lengua y, en muchos casos, son decisiones que se toman desde un mundo lejano al del aprendizaje, son decisiones de tinte político que tienen su origen en la necesidad de que muchos candidatos superen o no las pruebas.

El siguiente paso, es contar con un sistema para trabajar en el futuro en la comparación de convocatorias, es decir, cada sesión tiene instrumentos de evaluación que deben significar lo mismo en las diferentes convocatorias. Hay que anclar los resultados y su interpretación.

1.3.3.10. Difusión de resultados

Consiste en la transmisión de los datos que hemos obtenidos de la evaluación. Dependiendo del tipo de evaluación, se hará de una manera u otra. Si la evaluación es externa, hay que tener en cuenta aspectos como el calendario previsto y normalmente publicado. La forma de acceso al resultado por parte del candidato debe ser clara y respetando la protección de datos para conservar la privacidad de los alumnos.

Si la evaluación es interna, (la que lleva a cabo un profesor para comprobar el desarrollo del curso o retroalimentar su docencia), el profesor decidirá cuándo entregará los resultados, normalmente no en un plazo superior a una semana y con una calificación numérica o cualitativa.

1.3.3.11. Banco de ítems

Muchos de los procesos de evaluación “mueren” después de que se publiquen sus resultados (por ejemplo, los DELE) y se vuelve a empezar desde el principio. Al final de todo el proceso, si se ha hecho todo bien, tenemos un gran número de tareas con información fiable para utilizarse en otras ocasiones y quizá en otros contextos. Para poder llevar a cabo este almacenaje se necesita un banco de datos. Los bancos de datos tienen que tener varias categorías que permitirán clasificar los ítems:

- Información del contenido
- Tema
- Dificultad
- En qué dispositivo/s se utilizó, cuándo, etc.

Cualquier otra información de utilidad, por ejemplo, si el ítem se ha reformado después de ver sus resultados y si se ha vuelto a utilizar.

Un banco de ítems no es solo un lugar de almacenamiento, también es un lugar “histórico” donde podemos comprobar y analizar el recorrido de los ítems que forman las pruebas con datos empíricos.

1.3.3.12. Informe técnico sobre la prueba

El proceso de evaluación termina con la elaboración de un informe. Hay que detallar todo el proceso que se ha llevado a cabo para la creación, realización y corrección del dispositivo. Gracias a él, podremos justificar la validez de la prueba y podremos llevar a cabo reformas posteriores.

1.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ELE

El tema que nos ocupa ahora es la evaluación del español como lengua extranjera sin contar con la herramienta del examen, test o prueba. Nos dirigimos a recoger datos de nuestros estudiantes en la clase, bien dentro del grupo, individualmente, o como resultado de la autoevaluación.

Este tipo de evaluación, llamada alternativa o auténtica, se centra más en el proceso, dejando a un lado el producto final que sería el examen. La evaluación auténtica es una alternativa a la evaluación tradicional y estandarizada que se singulariza en los exámenes, que representa la objetividad gracias a los análisis psicométricos. Liskin Gasparro (1996) señala que en la evaluación alternativa lo que se valora es la autenticidad del instrumento de evaluación y que este debe parecerse a actividades de la vida real.

Cada profesor es normalmente libre de escoger los instrumentos de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes. La elección dependerá de factores tan diferentes como la forma de ser del profesor, de los medios, del grupo, de las directrices del centro o de la duración del curso. También tenemos que señalar que los resultados serán tratados de formas diferentes dependiendo de los factores citados anteriormente o de otros como, por ejemplo, si hay que tomar decisiones dependiendo de cómo son estos o el impacto que causan en nuestros estudiantes. De igual modo, la expresión de los resultados deberá establecerse bien con números o letras, o con palabras que marquen los niveles (Apto/no apto, aprobado/suspenso,

etc.). Todas estas cuestiones deberán ser estudiadas cuidadosamente llegado el momento de decidir los instrumentos que vamos a utilizar.

Siguiendo diferentes esquemas de instrumentos de evaluación alternativa que hemos recopilado¹, empezaremos con la siguiente clasificación:

a) Formulación de preguntas durante la clase.

Los profesores en el aula obtienen información sobre el aprendizaje de sus alumnos constantemente. Si hacen preguntas, esta información les llega inmediatamente, pero la reflexión en este punto es, por un lado, si el docente toma las mismas medidas y se preocupa de la misma manera en la elaboración de preguntas en el aula que en la elaboración de preguntas de un examen. Obviamente no, ni cuando se trata de preguntas relacionadas con una actividad trabajada en la clase, como un texto de comprensión de lectura. O, ¿entienden nuestros estudiantes las preguntas que les hacemos todos de la misma manera? Obviamente, tampoco. Las preguntas que hace el profesor en clase deberían formularse siempre de forma comprensiva y significativa, es decir, siguiendo relación con lo que estamos trabajando.

También es muy importante gestionar el tiempo de respuesta, a veces los profesores nos impacientamos y no dejamos pensar a nuestros estudiantes, les damos pistas sobre sus respuestas o, en el peor de los casos, anticipamos su respuesta. Quizá habría que indagar si esto es una cuestión cultural porque, como todos saben, nuestra cultura rechaza y evita el silencio, con lo cual, muchas veces se crea una presión en nuestros estudiantes, especialmente en los de niveles más bajos y es entonces cuando se quedan callados y no obtenemos respuesta.

b) Retroalimentación

El término quizá sea más usado en su palabra de origen en inglés, *feedback*, que supone la reacción del profesor ante la respuesta del alumno, tanto oral como escrita, formal o informal, durante la clase o en la corrección posterior de la tarea. Lo que sí es válido para todo es que es específica porque se refiere a la actuación concreta del

¹ Figueras y Puig (2013), y Antón (2013).

alumno. Figueras y Puig señalan (2013) que el feedback no solo se usa para corregir, sino que también es una ayuda de *andamiaje*² porque sirve o puede servir para dar pautas, pistas o ayudas para que el estudiante reconduzca su respuesta o pueda completar su actuación.

Las autoras inciden en algo muy importante para ayudar al alumno: la selección de contenidos de la retroalimentación. Tiene que existir un equilibrio entre lo que le proponemos a nuestro estudiante para que pueda encontrar la respuesta correcta y un fomento para su iniciativa y para la búsqueda de la respuesta.

c) Listas de control

Sirven para que el profesor lleve de una manera muy controlada el proceso de aprendizaje y de docencia mostrando todo el recorrido, el que se ha hecho y el que falta por hacer. Las fichas de control se pueden adaptar, es decir, el profesor puede hacer según las unidades del libro, dependiendo de las unidades didácticas, por objetivos o para evaluar las destrezas. En BULATS, (vid apéndice 3) cuando se hace una experimentación, los candidatos rellenan un formulario de autoevaluación (*selfrating*) que es como los descriptores de nivel de ALTE y permite que el alumno se autoevalúe. Las listas de control se estructuran en los *Puede hacer* o (*can do*). Son una forma de reflexión para autoevaluarse. Por ejemplo, si queremos saber si nuestros estudiantes han aprendido todo el español relacionado con el mundo de las compras, podemos elaborar una lista de control con categorías como “Puede preguntar precios, pedir una talla o describir un objeto que quiere comprar” y el profesor puede completar la lista con sí o no, Aceptable/muy bien, etc.

d) Hojas de seguimiento

Se trata de instrumento de control del registro de actividades que hacemos en clase. Normalmente se utilizan para organizar las exposiciones o entregas de tareas escritas que pedimos a nuestros alumnos como parte de la nota final. No solo las tiene el profesor, pueden estar expuestas en la clase y, de esta forma, los estudiantes pueden ir viendo los objetivos alcanzados y lo que queda por hacer.

² Se refiere al conjunto de actividades e intervenciones en el aula que facilitan la consecución de un objetivo o la finalización exitosa de una tarea.

Presentamos un ejemplo muy simple, pero bastante común que utilizamos en nuestras clases que puede adaptarse a cualquier aula:

	Composición	Exposición	Carta formal	.../...
Claire				
Thomas				
.../...				

e) Hojas de observación

Se utilizan normalmente para evaluar cualquier destreza, por lo tanto, son mucho más específicas y suelen/pueden incluir los criterios que se evalúan en un examen de dominio; así, en el caso de la destreza escrita, aparecería como puntuable la adecuación o la coherencia, o en el caso de la destreza oral, la fluidez o la pronunciación.

f) El diario de clase

Algunos profesores eligen este instrumento para recoger el trabajo que se lleva cabo en la clase. Puede hacerse individualmente, con lo cual la relación alumno-profesor es más estrecha, porque el profesor recoge los diarios y los supervisa, o en grupo; en este caso se almacenan los datos de todo el grupo, es decir, lo que se ha hecho conjuntamente. Este método de evaluación parece haber tenido una gran expansión en Alemania. Es lo que se denomina *counseling* o *coaching*, y que aparece definido como la técnica metodológica que favorece el desarrollo del potencial humano y ayuda a los estudiantes a progresar, de donde están hoy hacia donde pretenden llegar mañana. Esta metodología se basa en el establecimiento de metas personales y en la ejecución de una serie de acciones planificadas que permiten al sujeto poner en práctica determinadas formas de ser y de actuar. (Sánchez Mirón, 2014)

g) Las tutorías

Normalmente, los centros de enseñanzas de lenguas recogen en la organización del curso la necesidad de establecer un horario de tutorías para que los estudiantes se reúnan con los profesores y resuelvan cuestiones que no han quedado claras en el

aula. Se trata de una relación entre el profesor y el alumno que permite analizar individualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, recabar muchísima información de primera mano para seguir unas líneas de actuación u otras. Se aconseja preparar la tutoría antes, es decir, el alumno y el profesor deben saber sobre qué aspectos van a trabajar de forma extra, puesto que si el profesor lo considera necesario, llevará material extra para trabajarlo o para entregar como tarea después de la tutoría.

h) Los cuestionarios

Es aconsejable, al terminar el curso, que el profesor elabore unos cuestionarios, esto es, un documento con preguntas sobre el proceso de aprendizaje para identificar posibles problemas que ha habido en el aula y para saber si han conseguido los objetivos. También son buenos para conocer las opiniones sobre el curso y saber las sugerencias que quieren hacernos. En algunos métodos aparecen al final de cada unidad. Las preguntas que aparecen en ellos deben ser sencillas, breves y mostrar lo que se ha aprendido y hacia dónde vamos.

Recogemos el ejemplo de Figueras y Puig (2013:50) para este instrumento:

Anota tres cosas que hayas aprendido este trimestre.	1. 2. 3.					
¿Corresponde lo aprendido a tus previsiones?	No	Bastante	Sí	No sé		
Anota dos cosas que valores positivamente del trabajo en el aula.	1. 2.					
¿Qué no has aprendido y crees que deberías haber aprendido?						
¿Qué actividades te han gustado más este trimestre?						
¿Te sientes satisfecho con el trabajo realizado?	0	2	4	6	8	10
¿Tienes alguna sugerencia para el próximo trimestre?						

i) Trabajo final

La tarea final o trabajo al terminar una unidad, además de servir como repaso de lo que hemos enseñado, nos sirve para extraer la información de lo que nuestros estudiantes han aprendido y, algo muy importante, ver la manera de mejorar nuestro trabajo. Observando las carencias, podremos planificar un nuevo método de trabajo o incidir en aquellos aspectos que han resultado problemáticos. Se puede hacer de forma individual o colectiva y mediante parrillas, cuestionarios o instrucciones adaptadas a lo tratado en la unidad didáctica o parte del curso en la que nos centremos.

Por citar algún ejemplo, en las clases de español de los negocios, dedicamos una unidad al Marketing y la publicidad; los estudiantes, en grupos de tres, deben crear un producto, diseñar una campaña de marketing y hacer un anuncio de televisión. Se trata de que los estudiantes lleven a cabo acciones parecidas a las que hacen en la vida real, es decir, basar la evaluación en la actuación (*performance assesment*). Este proyecto integra varias destrezas lingüísticas, porque no solo se trata de demostrar su habilidad en la expresión oral, también tienen que entregar por escrito al profesor un pequeño informe de cómo se va a realizar la campaña. El profesor debe dar las pautas de forma clara y específica de los objetivos que tienen que conseguir y de cómo hacer el trabajo. También se pueden reunir con el profesor para comentar cómo lo van haciendo.

j) El portafolio o dossier

Como ya definimos anteriormente, un portafolio es una carpeta de trabajos que nos proporciona información muy útil: cómo aprenden la lengua los estudiantes, qué tipo de errores cometen y qué estrategias han utilizado. El aprendiz puede ir viendo lo que va aprendiendo, con lo cual, es más autónomo. Dejando aparte el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL), queremos referirnos a este instrumento de evaluación para no sólo referirnos al contexto de la escritura, sino también a un portafolio como una selección de trabajos que ha realizado el alumno.

Moore (2007) propone los siguientes pasos a seguir por los profesores si quieren incorporar el portfolio en sus clases como elemento de evaluación:

Pasos para la creación de un portfolio en el aula

1. Explica a los alumnos qué es un portfolio y cómo se evalúa.
2. Decide cuántos trabajos se van a incluir y de qué tipo.
3. Establece el tiempo de elaboración del portfolio.
4. Da instrucciones detalladas para la creación de los trabajos a incluir o colabora con los estudiantes en la fase de planificación de los trabajos
5. Crea una parrilla de evaluación para evaluar los portfolios y compártela con los estudiantes desde el inicio del portfolio o prepárala en colaboración con ellos.
6. Da oportunidades de autoevaluación del portfolio así como de evaluación de compañeros.
7. Da retroalimentación a los estudiantes sobre su portfolio DURANTE el periodo de elaboración de este con el fin de que puedan incorporar tus comentarios y los de sus compañeros y hacer revisiones.

k) Técnicas de evaluación en el aula (TEAS)

Para Angelo y Cross (1993), las TEAS consisten en técnicas útiles y fáciles que permiten al docente recoger datos de los estudiantes que muestran el proceso de aprendizaje. Profesor y alumnos se benefician de su uso en el aula, pues se trata de una evaluación formativa que busca mejorar el aprendizaje y no dar una calificación. Se ajusta al contexto porque responde a la dinámica de un grupo determinado. Antón (2013) recoge las más populares:

- EL ENSAYO DE UN MINUTO es una técnica eficaz y rápida de recopilar retroalimentación de los alumnos. Comúnmente se realiza al final del periodo de clase. El instructor hace una o varias preguntas relacionadas con el curso a los alumnos para responder por escrito. Preguntas típicas serían que los alumnos señalen lo más importante que aprendieron durante la sesión de clase y que identifiquen temas que precisen aclaración. Las respuestas permiten al docente hacer ajustes al plan de la clase siguiente de manera que la instrucción se adapte mejor a las necesidades del grupo.

- DIAGRAMAS O CUADROS EN BLANCO dados al final del periodo de clase sirven para evaluar el conocimiento de fórmulas lingüísticas, especialmente paradigmas (verbales, etc.) Una revisión rápida de las respuestas de los alumnos descubre puntos problemáticos para la mayoría y ayuda al profesor a planificar la clase siguiente según los resultados.

- LA COMUNICACIÓN ELECTRÓNICA con los alumnos fuera del aula posibilita la expresión de actitudes hacia la clase, materiales del curso, etc. El profesor envía una pregunta breve sobre cualquier aspecto del curso que los alumnos responden libremente.

- El resumen de la clase anterior es una técnica que consiste en que los alumnos describan durante unos minutos al comienzo de la clase una lista de palabras o frases cortas que representen lo más importante que aprendieron en la última clase, preguntas sobre cuestiones no contestadas en la clase previa y un comentario sobre lo que más les gustó o encontraron más útil de la clase anterior.

Adaptado de Antón (2013)

l) La autoevaluación

Habría que diferenciar entre la autoevaluación de una tarea o unidad didáctica o la autoevaluación de toda una destreza. Para llevar a cabo la autoevaluación podemos servirnos de los descriptores del MCER (vid infra) o de parrillas que construyamos nosotros mismos. En cualquier caso, se trata de que los alumnos evalúen su propio trabajo y, al mismo tiempo, de potenciar su autonomía y responsabilidad en el proceso individual del aprendizaje. Nos parece fundamental una explicación por parte del profesor de la finalidad del ejercicio de autoevaluación, y proporcionarles tiempo suficiente. Es una técnica muy útil para concienciar al alumno sobre su progreso. Es un buen complemento para la evaluación del profesor, pero nunca lo reemplaza.

COMPRENDER	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
	B1	B2
Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.

	Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Comprendo la prosa literaria contemporánea.
	C1	C2
Comprensión auditiva	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>
Comprensión de lectura	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>

m) Evaluación de compañeros

Desde siempre, la figura del profesor se ha asociado al evaluador, pero ni esto siempre es así, ni esto es exclusivamente así. Los estudiantes también pueden evaluarse entre sí. Para Lund (2008), involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación aumenta la validez de las calificaciones porque explicita los criterios de evaluación. El profesor debe darles pautas de cómo debe llevarse a cabo la evaluación, debe explicarles muy bien todos los criterios de evaluación y compartir con ellos los mismos instrumentos de evaluación, por ejemplo las parrillas. Mostramos un ejemplo que incluye Antón (2013) que ayuda a los alumnos a reflexionar sobre lo que el profesor les exige cuando les manda resumir una lectura. Hay una alta probabilidad de que coincida con la evaluación del profesor, lo cual aumenta la validez de la opinión del profesor.

	Perfectamente	Más o menos	Deficientemente	Recomendaciones
Mi compañero expresa con claridad el tema general				
Mi compañero/a expresa con claridad y coherencia las ideas principales y detalles para apoyarlas				
Mi compañero incluye comentarios que demuestran profundidad de análisis de la lectura				
Mi compañero/a se expresa con claridad y corrección en español				

n) Evaluación dinámica

Desde el campo de la psicología, recibimos esta evaluación a través de la cual se intenta medir, intervenir y documentar el proceso de aprendizaje. Poehner (2008) señala que la evaluación no debe quedarse en lo que el candidato es capaz de hacer por sí mismo, sino que también debería medir lo que es capaz de hacer con la ayuda de otros, ya sean objetos o personas. Este tipo de evaluación busca obtener recomendaciones para el desarrollo de los alumnos. Se fija como objetivo detectar

alumnos con probabilidad de fracaso académico para describir sus habilidades y, de este modo, la evaluación resulte en el diseño de un plan de instrucción individualizada. Para todo esto se debe contar con un examinador que pueda guiar al estudiante, por ejemplo, diciendo cuáles son los puntos importantes o establecer objetivos para poder estimar la habilidad del estudiante cuando actúa individualmente o cuando recibe ayuda. Podemos citar como ejemplo, en el caso de una prueba oral, cuando el examinador da pistas.

Hay dos escuelas de evaluación dinámica:

- Interaccionista: es un enfoque cualitativo y favorece la interpretación de situaciones de aprendizaje sobre la cuantificación de resultados. Podemos señalar el modelo interaccionista que sigue Antón (2009) y que realizó en dos secciones de un examen de diagnóstico. Durante la prueba de expresión escrita los estudiantes escriben un texto en español que revisaron en tres fases. En la primera fase leyeron el texto en voz alta con un evaluador e hicieron revisiones. En la segunda, los candidatos pudieron consultar diccionarios y un manual de gramática y, por último, pudieron hacer preguntas al examinador. Para sorpresa de muchos, la mayoría de las correcciones se hicieron en las dos primeras fases, siendo ligeramente superior en la primera fase, es decir, en la revisión independiente más que en la del diccionario y la gramática. La otra sección fue en una prueba de expresión oral con una entrevista con el examinador. Los estudiantes tenían que contar una pequeña historia en pasado apoyándose en un soporte visual. Después de la intervención del alumno, el examinador decidía si debía ayudarlo en una segunda fase mediante preguntas, pistas léxicas o sugerencias que lo ayudaban a construir un discurso de un nivel más alto. Si esta ayuda no era suficiente, en la tercera fase, el evaluador hacía la narración y le pedía al alumno que la repitiera. Esta mediación pone en evidencia más matices sobre la capacidad del alumno que la evaluación tradicional porque, dependiendo de la mediación, se revelan más datos de la capacidad de actuación del candidato que en una producción lingüística por sí misma. La puntuación que recibe el candidato por su actuación independiente se acompaña de un informe cualitativo donde se incluyen

recomendaciones individualizadas que buscan solucionar las deficiencias que se han observado.

- Intervencionista: es un enfoque cuantitativo que consiste en tres fases: la primera es la prueba previa para evaluar la actuación independiente, después vendría la intervención para modificar la actuación y, por último, la prueba posterior para evaluar el efecto de la intervención.

1.5. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS PARA LA EVALUACIÓN

Antes de adentrarnos en los procedimientos de la evaluación de cada destreza, queremos señalar algunos puntos de reflexión/orientación que debemos considerar a la hora de crear las pruebas.

-¿Queremos evaluar la comprensión o la interacción y expresión?

- ¿Qué textos debemos seleccionar?

-¿Qué tipo de preguntas podemos proponer en las pruebas que tengan coherencia con lo que se enseña en el aula?

-¿Qué nivel deben tener las tareas incluidas en las pruebas?

- ¿Qué pautas hay que seguir para crear las tareas?

-¿Deben adscribirse al a los descriptores del MCER?

1.5.1. EJERCICIOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

La comprensión de lectura de textos para un aprendiz de L2 cuenta con factores diferentes que la comprensión de lectura de textos de un hablante nativo. Estos factores, han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar los exámenes. Comprender

textos es un proceso interactivo. En el caso de ELE, no solo hay que descodificar el texto, hay que tener en cuenta su conocimiento de esa lengua y esa cultura porque el lector hace predicciones y procesa esa información con todas las “armas” que tiene, es decir, la sintaxis, la semántica y el sistema grafofónico. (lectura *top down*). Después relaciona todo lo que lee con todo lo anterior que tiene de bagaje.

Además, procesa la información que extrae del texto (*bottom up*). Por último, no debemos olvidar que cuanto más familiaridad tenga el lector de ELE con el tema que está leyendo, mayores serán las posibilidades de éxito en la interpretación de los textos.

Bernhardt (1991) diferencia dos tipos de lectores aprendices:

- Los que entienden unidades de lengua presentadas de forma separada, pero que no pueden interpretar un texto completo.
- El que tiene grandes dificultades para entender unidades individuales, pero consigue una comprensión total de los textos.

Por ello, un buen procedimiento para evaluar la destreza, tiene que encontrar un equilibrio entre estas dos posibilidades.

El primer paso es determinar el tipo de prueba. Si es un examen de aprovechamiento, de nivel de dominio, etc. De esto depende el contenido y también, si hay que especificar niveles de dominio. No deberían hacerse ejercicios muy diferentes a los que hacemos en el aula, puesto que la diferencia es lo que hacemos con los resultados y el planteamiento que nos hacemos. En el examen comprobamos el éxito y en el aula buscamos facilitar la comprensión

Quizá podríamos limitar la elección del tipo de ejercicio por una razón, en el aula las respuestas abiertas tienen mayor cabida, mientras que en los exámenes, a efectos de corrección y calificación es más fácil evaluar con respuestas cerradas, además de ser una evaluación más objetiva y resultar, por tanto, en una mayor fiabilidad del examen. Además, está comprobado que la aceptabilidad de las pruebas de un examen, es decir, que el candidato no rechace la prueba porque el formato y la mecánica le son familiares, garantizan la validez de la prueba. (Bordón, 2006:110). Como consecuencia

de esto, el evaluador debe reflexionar sobre los motivos por los que un candidato puede no aceptar una prueba. A continuación, enumeramos algunos:

- Instrucciones poco claras o mal estructuradas.
- Instrucciones adecuadas al nivel del candidato
- Textos con autenticidad

1.5.1.1. Las tareas

En primer lugar, debemos atender a las especificaciones de la prueba, que como dijimos anteriormente, dictan las pautas a seguir en la confección del examen. Estas tareas deben evaluar lo que persigue la prueba, que puede ser:

- Si el candidato puede comprender la idea general del texto.
- Si el candidato comprende las ideas principales y consigue distinguirlas de las secundarias.
- Si puede identificar detalles o información específica incluida en el texto.
- Si es capaz de determinar la función comunicativa y la tipología del texto.
- Si logra reconocer la actitud o intención del autor al describir el texto.

Todos estos aspectos están estrechamente relacionados con la longitud del texto. A mayor longitud, mayor posibilidad de evaluar diferentes aspectos.

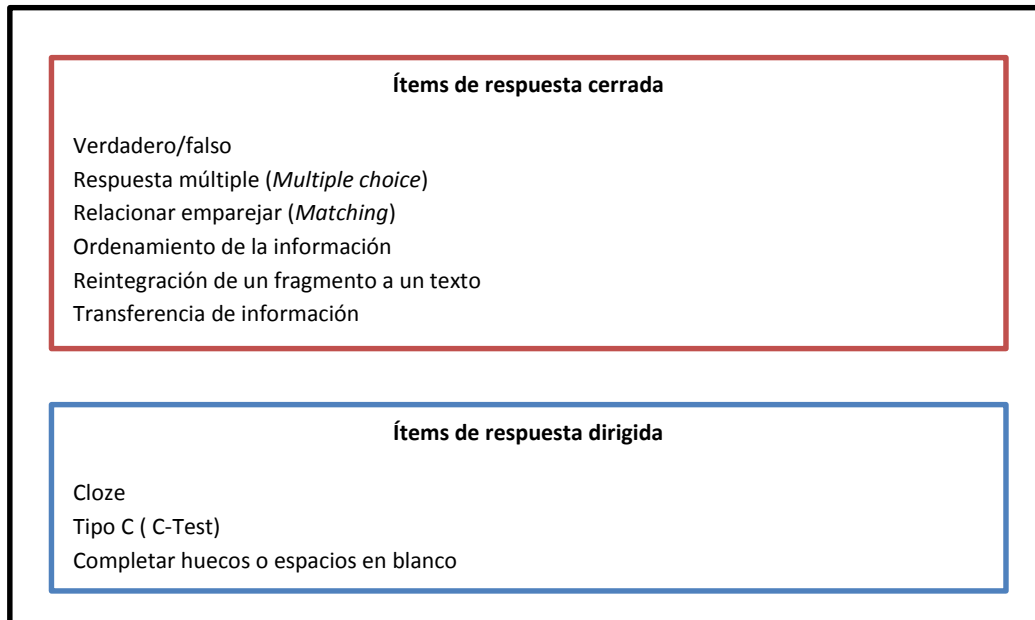
Un aspecto que no debemos olvidar y que no siempre se tiene en cuenta, es que las instrucciones de las tareas, deben ser accesibles al candidato, es decir, el candidato debe saber qué se le está pidiendo. En el caso del examen BULATS, al tratarse de un test adaptativo, se acordó que las instrucciones de las tareas debían tener un nivel B1 porque en el caso de las tareas de A1 y A2, los candidatos no tenían problemas para entenderlas al tratarse de un tipo de lengua casi mecánica: “seleccione, escuchará” y que con el propio diseño de las tareas no dejan lugar a ninguna duda. En el caso de los DELE sí que se están adaptadas las instrucciones de cada tarea a cada nivel.

1.5.1.2. Ítems

Son uno de los procedimientos más utilizados para conseguir respuestas cerradas. Se incluyen en todo tipo de tests. Formaban parte de las pruebas estructuralistas del pasado y se cuestionó si, con el enfoque comunicativo, podrían valer igualmente para evaluar. Con los ítems se pueden evaluar tanto la comprensión lectora, como la comprensión auditiva, la gramática y el vocabulario. Entre las características de los ítems de selección múltiple, podríamos señalar que son aceptados por los candidatos porque los conocen, permiten evaluar a grupos numerosos y también cumplen con el principio de autenticidad, siempre y cuando la elección de textos sea correcta. Con esto queremos decir que los textos pueden sufrir adaptaciones, pero siempre deben estar basados en textos reales. En el caso de los DELE, a partir del C1 los textos solo se modifican para que tengan la longitud exigida, pero no por cuestiones de nivel de lengua. Sin embargo, en BULATS se recomienda que los textos no sean reales, entre otras cosas, porque los datos que aparecen en los textos, pueden perder actualidad y no ser válidos ni aun cuando se revisan pasado el tiempo. La fiabilidad que proporcionan es muy alta porque hay una única respuesta correcta, es decir, no hay margen de criterio para los correctores. Generalmente, los textos tienen varias preguntas para poder abarcar el constructo del candidato resultando así en la validez. Los resultados son analizables estadísticamente para poder ver su comportamiento y su reforma para conseguir la calidad deseada.

Pero no es suficiente reconocer este formato como forma idónea de evaluación, puesto que la confección de ítems debe hacerse siguiendo las normas de creación de ítems, que muchas veces se convierte en un arte. Han de hacerse con un equipo formado de redactores de ítems. De este modo, los ítems deben estar equilibrados, deben referirse a la información que aparece en el texto, deben tener distractores de más o menos la misma longitud, deben ser plausibles, no deben responderse sin leer el texto, etc.

Presentamos un esquema con los diferentes tipos de ítems que pueden ser corregidos con una plantilla, es decir, con una hoja de respuestas. (Vid anexo hoja de respuestas de BULATS).



1.5.1.2.1. Ítems de respuesta cerrada

Se llaman así porque el candidato se enfrenta a distintas opciones (distractores), pero solo una es correcta.

- Ítems verdadero o falso/dicotómicos.

El candidato tiene que decidir si lo que dice el ítem es verdadero o falso.

Se utilizan normalmente para las pruebas de comprensión y son fáciles de redactar, puesto que no hay que crear distractores. Además, suponen una calificación o puntuación bastante simple. Cuentan con detractores porque cuando el candidato decide una opción, supone el 50% de acierto o de equivoco, con lo cual, el azar puede tener su protagonismo. Carroll y Hall (1985) añaden una tercera opción, la de “no se sabe” porque creen que si se introduce una tercera posibilidad disminuye la incidencia de acierto casual, porque el mayor número de distractores elimina esa incidencia de azar, como es lógico, pero ese distractor de “no se sabe” resulta ambiguo y confuso.

Ebel y Frisbie (1991) defienden este tipo de ítems si discriminan y son consistentes. Para ello, proponen elaborar más opciones falsas que verdaderas porque los estudiantes marcan como verdaderas afirmaciones que son admisibles y cuando se dan cuenta de que son falsas, se centran más para hacer la actividad y se elimina el azar.

Bordón (2006) aconseja el uso de este tipo de ítems para controles o pruebas de diagnóstico, ya que se le puede pedir al candidato que justifique su respuesta remitiéndole al texto, pero para otro tipo de exámenes, por ejemplo de dominio, no es adecuado porque se administran a un grupo numeroso e impedirían la corrección automática.

Ejemplo



e Nivel Intermedio PRUEBA 1: COMPRENSIÓN DE LECTURA

Texto 1

DALÍ EN BUENOS AIRES

Pasado mañana se presentará en el Centro Cultural Borges *Dalí, el surrealismo*, una de las muestras más importantes del artista catalán que puede verse en todo el mundo, debido a la cantidad y calidad de las piezas. La exposición comprende 350 obras y está integrada por esculturas, trabajos en plata, serigrafía, litografías originales y otras piezas que por primera vez se exhibirán en Buenos Aires.

La colección *Dalí, el surrealismo* pertenece a Eric Sabater, secretario de Dalí desde 1968 hasta 1980. Se trata de una muestra itinerante, que en los últimos tres años ha sido exhibida en varias provincias argentinas, en las cuales se organizaron, a la vez, un sinfín de actividades culturales relacionadas con el artista. En Córdoba, por ejemplo, se realizó un concurso que convocó a más de 600 personas que presentaron sus trabajos (óleos, esculturas y otros objetos artísticos) sobre Dalí. De estas obras, 40 fueron seleccionadas y presentadas en el Pabellón Argentino de la Ciudad Universitaria de Córdoba.

Las obras que acogerá ahora el Centro Cultural Borges están ordenadas cronológicamente. El recorrido de la exposición comienza con un homenaje que Dalí hizo a El Bosco, pintor flamenco del siglo XV a quien algunos críticos consideran el primer pintor *surrealista*, continúa con las ilustraciones que el pintor realizó de *La vida es sueño*, del escritor Calderón de La Barca, y finaliza con la serie completa de 80 tablillas inspiradas en *Los Caprichos*, del pintor español Francisco de Goya. También habrá un espacio para la producción que Dalí realizó entre 1950 y 1980 donde, entre otras obras, figuran las series completas de *El Tarot* (28 litografías de gran tamaño donde su esposa Gala posó como modelo) y de *Don Quijote*.

La muestra estará abierta hasta el día 22 de junio. Durante esos días se exhibirá también una serie de fotos que plasman la vida de Dalí y su esposa en el pueblo de Cadaqués y se realizarán, además, un festival de cine surrealista y un ciclo de conferencias sobre el arte y la literatura surrealistas.

La entrada a la exposición tendrá un valor de seis pesos para el público en general y de cuatro para estudiantes y jubilados; lo recaudado servirá para solventar los gastos de traslados y la restauración y los seguros de las obras.

(Adaptado de *La Nación*. Argentina)

PREGUNTAS

1. Según el texto, las obras que forman la exposición *Dalí, el surrealismo* pertenecen a una colección privada.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
2. Según el texto, en la exposición se muestran también los textos literarios que influyeron en Dalí.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
3. En el texto se dice que en la muestra se exhibirá también un documental sobre el artista.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.

(Examen DELE, nivel intermedio)

Incluimos un cuadro resumen de Figueras y Puig (2013) que nos parece muy útil como resumen de las pautas de construcción de este tipo de ítems y sus características.

- Relativamente fáciles de redactar.
- Proceso cognitivo similar al que se realiza en la vida real en la comprensión de textos.
- Si son consistentes y discriminan, no aciertan al azar.
- Se pueden redactar muchos para evaluar un amplio espectro de la competencia del aprendiente, lo que aumenta la validez de la prueba.
- Los enunciados deben corresponder a información que está en el texto.
- Los enunciados no pueden ser en parte verdaderos y en parte falsos.

- Ítems de opción múltiple.

El candidato tiene que elegir la respuesta correcta de entre varias opciones, tres o cuatro.

Oller (1979) propone una serie de pasos a tener en cuenta en la elaboración de los ítems. Son los siguientes:

1. Tener una noción clara de lo que se necesita examinar.
2. Seleccionar el contenido apropiado para el ítem y diseñar un formato de ítem apropiado.
3. Escribir los ítems del examen.
4. Que un experto en la materia lea los ítems por si existen problemas de redacción, vaguedad, ambigüedad o falta de claridad.
5. Volver a escribir los ítems flojos o revisar el formato del test para conseguir la máxima claridad respecto a lo que se exige al candidato.
6. Hacer *pretest* de los ítems en alguna muestra idónea de individuos, distinto de los del grupo meta.
7. Hacer un análisis de los ítems a partir de los datos extraídos del *pretesting*.
8. Descartar o volver a escribir los ítems que se han revelado como muy difíciles, muy fáciles o con escasa discriminación. Volver a escribir o descartar alternativas no funcionales basadas en distribuciones de frecuencia de respuestas.
9. Si es posible, realizar de nuevo los pasos 6 y 8 hasta que se haya alcanzado un número suficiente de buenos ítems.
10. Comprobar la validez del producto a través de alguna de las fórmulas existentes para ello.
11. Administrar el examen a la población meta. Tratar los datos obtenidos de la misma forma que los del paso 6 y realizar los pasos 7 y 8 hasta que se hayan alcanzado consistentemente niveles óptimos de fiabilidad y validez.

Bordón (2006:116)

Ejemplo

PRIMERA PARTE

Sección Tres Preguntas 64 – 69

- *Lea el siguiente artículo sobre la franquicia como fórmula comercial y responda a las preguntas 64 – 69 en la página siguiente.*
- *Para las preguntas 64 – 69, marque una letra A, B o C en la Hoja de Respuestas.*

La franquicia: una vía empresarial para jóvenes

La franquicia constituye una fórmula comercial en pleno desarrollo en España, donde se estima que acapara entre un 2 y un 3 por ciento del comercio minorista.

En nuestro país, se dan circunstancias que hacen de la franquicia un negocio muy atractivo: es un camino profesional para jóvenes que encuentran un mercado laboral en recesión, una oportunidad para personas que se han visto envueltas en procesos de regulación de plantillas y una salida para aquellos pequeños comerciantes que no pueden competir con las grandes superficies.

Para montar una franquicia sólo debe encontrar un local. A partir de ahí, el franquiciador iniciará toda una serie de mecanismos para garantizarle la ayuda necesaria para abrir el negocio y ponerlo en marcha. La empresa franquiciadora le cederá su marca y todos sus distintivos comerciales (logotipo, anagramas, rótulos, etc.), le facilitará el mobiliario, el decorado, productos terminados o, en su defecto, materias primas con las que fabricarlos y, además, le enseñará las técnicas comerciales y de gestión ya experimentadas en otros establecimientos de la red.

Usted deberá seguir todas las normas de la cadena. Tendrá que compensar al franquiciador mediante un pago inicial, y además mensualmente deberá realizar el pago de un tanto por ciento sobre la facturación.

El franquiciador consigue un crecimiento rápido con menores costes, ya que, por ejemplo, el personal y los locales no son suyos, sino que pertenecen a cada franquiciado. Además, si se realiza una buena selección de éstos, podrá disponer de personas que gestionen mucho mejor cada punto de venta, ya que conocerán de cerca las peculiaridades, hábitos de consumo y al público de su área geográfica en exclusividad.

Por su parte, el franquiciado disfruta de un gran poder de negociación con sus proveedores, lo que le permite unas mejores condiciones de compra. De esta manera, los riesgos inherentes al inicio de cualquier actividad empresarial son menores al contar con el respaldo de un nombre acreditado.

- 64 Según el texto, la franquicia en España es una fórmula:
- A poco desarrollada.
 - B de comercio al por menor.
 - C que ha crecido entre un dos y un tres por ciento.
- 65 En el texto se dice que la franquicia es una buena vía empresarial para:
- A los profesionales.
 - B personas que han perdido su trabajo.
 - C las grandes superficies.
- 66 Según el texto, es responsabilidad del franquiciado:
- A proporcionar el local.
 - B contactar con otros establecimientos de la red.
 - C decorar la tienda.
- 67 En el texto se explica que el franquiciador deberá:
- A realizar pagos mensuales.
 - B recibir una cantidad al principio del negocio.
 - C dar un porcentaje de los beneficios.
- 68 Según el texto, una de las ventajas del sistema de franquicia es:
- A la utilización de la marca en exclusiva.
 - B el aumento de los hábitos de consumo.
 - C el incremento de los costes.
- 69 En el texto se dice que el franquiciado:
- A corre mayores riesgos.
 - B tiene mayor respaldo para solicitar créditos.
 - C obtiene unas mejores condiciones de compra.

NOTA

Le ha llamado el sr. Álvarez para aplazar la cita fijada el viernes a las 10.

Me comunica que podrá verlo a las 6 de la tarde del mismo día.

- A La reunión tendrá lugar el viernes por la mañana.
- B Se anula la cita del viernes.
- C La cita prevista se ha retrasado.

(Examen Bulats, Modelo 0,)

A continuación recogemos, al igual que con los ítems dicotómicos, un cuadro resumen de las mismas autoras.

- La opción correcta y los distractores proceden de lo que dice el texto.
- Cada distractor debe cumplir su función; más opciones no implica la bondad de los distractores.
- Dos formatos:
 - Pregunta cerrada, cuya respuesta son las opciones que se presentan.
 - Tronco (proposición de la que parten las opciones)
- Proceso cognitivo distinto al de la vida real en la comprensión de textos.
- Elevado índice de discriminación.

- Ítems de relacionar o emparejar (*Matching*)

El candidato tiene que relacionar un texto corto con un titular o afirmación. Se utiliza no solo para evaluar la comprensión de lectura, también sirve para la comprensión auditiva. El nivel de dificultad va descendiendo a medida que el candidato va resolviendo la tarea si lo ha hecho bien. A veces se pueden redactar algunos distractores.

Ejemplo

Tarea 4

Instrucciones

A continuación tiene seis textos (A-F) y ocho enunciados (19-26). Léalos y elija el texto que corresponde a cada enunciado.

RECUERDE QUE HAY TEXTOS QUE DEBEN SER ELEGIDOS MÁS DE UNA VEZ.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

TESIS DOCTORALES SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA. RESÚMENES

A.	<p>FISIOLOGÍA METABÓLICA. Marcos Maynar. Universidad de Extremadura</p> <p>En la presente tesis doctoral se realiza un amplio estudio de los principales aspectos relacionados con el metabolismo de los ciclistas profesionales. Se estudian en profundidad aspectos tan importantes en la fisiología del ejercicio como el metabolismo del agua y de los electrolitos, los lípidos y ácidos grasos, las proteínas y un tema de gran actualidad como es el de los radicales libres en el ciclista y su relación con los procesos de envejecimiento. Para ello se contó con un grupo numeroso de ciclistas profesionales que han participado en la Vuelta Ciclista a España. El estudio se realizó con muestras sanguíneas obtenidas al inicio y al fin de dicha carrera, siendo la primera vez que se realizaba un estudio de este tipo.</p>
B.	<p>ANÁLISIS DE LA PRENSA DEPORTIVA. Jesús Rodríguez. Universidad de Valladolid</p> <p>Esta investigación constituye una descripción del estado de la lengua del periodismo deportivo en diarios de difusión nacional. Es un estudio comparativo entre los años 30 del siglo pasado y la época actual. Recoge un análisis de las operaciones de adaptación del mundo del deporte a los sistemas de signos del periodismo, con su producción de textos y codificación lingüística en géneros y estilos. Cuenta con una caracterización sociolingüística de su relación con la comunidad de hablantes, con las instituciones lingüísticas y con la invasión de discursos ajenos al fútbol. Se acompaña de un estudio sistematizado de los factores históricos que influyen en el deporte. La parte central está dedicada al análisis del léxico de la norma estándar del periodismo escrito, con sus fenómenos de anomalías semánticas, creatividad, préstamos, hispanoamericanismos, etc. En los apéndices se abordan las características más destacadas del periodismo radiofónico y televisivo.</p>
C.	<p>ASPECTOS DE LA PRENSA DEPORTIVA. Gabriel Asenjo. Universidad de Navarra</p> <p>Esta investigación establece las diferencias entre el mensaje deportivo que desde los medios de comunicación reciben los alumnos de enseñanza secundaria y el que reciben a través del docente de Educación Física, estudiando a su vez al receptor de este mensaje deportivo en sus relaciones con los medios de comunicación y con el deporte. Mediante un análisis de contenido entre los principales medios deportivos, contabilizamos el número de términos agresivos, económicos y de rivalidad que emplea habitualmente cada modalidad deportiva. Tras encuestar a la población escolar observamos que, pese a la influencia de los medios, domina en el medio escolar el mensaje suministrado por el docente basado en conceptos educativos de juego limpio y formación humana.</p>

D.	<p>PSICOLOGÍA DEPORTIVA. Antonio del Cerro. Universidad de Barcelona</p> <p>La psicología del deporte es reconocida como disciplina independiente a partir del primer <i>Congreso mundial de psicología del deporte</i>, celebrado en Roma. Sin embargo, este reconocimiento solamente sirvió para que los psicólogos, influenciados todavía por el modelo médico dominante, se centraran en el estudio del deportista y no en el del deporte en sí. Esta tesis aborda el estudio de las funciones del psicólogo deportivo, que deben ser de colaborador y no de experto como ha venido siendo habitual. En este sentido, las funciones del psicólogo del deporte se dividen en dos grandes grupos: unas funciones interventivas y otras de carácter investigador. La función investigadora complementa la función interventiva, de forma que conocimiento y evaluación encuentran un sentido único en el desarrollo del papel del psicólogo.</p>
E.	<p>LA IMPORTANCIA DEL EJERCICIO. Máximo Pérez. Universidad de Zaragoza</p> <p>En los últimos años las investigaciones sobre infancia, ejercicio y salud se han desarrollado notablemente. La presente tesis tiene por objeto responder a una cuestión que no aparece apenas reflejada en los textos de pediatría. La pregunta es cómo influye el ejercicio físico en la infancia. En la introducción se revisa el tema desde diversos puntos de vista: crecimiento y desarrollo, fisiología, ejercicio continuado, alimentación y nutrición. Para responder a este interrogante sometemos a un grupo de niños sanos de 10 a 12 años a una prueba de esfuerzo, previamente realizamos una historia clínica personal y familiar, un examen físico detallado y tomamos dos muestras de orina, una antes y otra tras la prueba. Asimismo, se analiza la frecuencia cardíaca, la tensión arterial y el consumo de oxígeno.</p>
F.	<p>METABOLISMO MUSCULAR. Narciso Bonet. Universidad de Zaragoza</p> <p>El efecto del no entrenamiento y su repercusión sobre la fibra muscular ha sido poco estudiado. Además, dentro de este tema existen pocas publicaciones que se refieran a deportes de equipo y menos aún referidas a adolescentes. Hemos valorado las consecuencias del desentrenamiento sobre el metabolismo muscular y su posible compensación por el efecto estimulador del crecimiento en adolescentes, escogiendo un deporte de equipo como el balonmano precisamente por ser de los menos estudiados, e intentando no variar el periodo de entrenamiento ni el periodo de descanso vacacional de los jugadores. El resultado obtenido nos ha conducido a la conclusión de que la práctica de un deporte parece acelerar la maduración esquelética, aunque no produce alteraciones en la composición fibrilar.</p>

(Adaptado de cdeporte.rediris.es/tesis.html. España)

PREGUNTAS

19. Según este estudio, se puede contrarrestar la posible influencia negativa de los medios de comunicación en un determinado segmento de la población.
- A) B) C) D) E) F)
20. Uno de los aspectos investigados para esta tesis han sido los antecedentes médicos familiares de las personas estudiadas.
- A) B) C) D) E) F)
21. Para este estudio se analizó la sangre de un elevado número de personas.
- A) B) C) D) E) F)
22. En este caso, lo más importante era comprobar, en la práctica, los supuestos efectos del deporte durante el desarrollo físico humano.
- A) B) C) D) E) F)
23. Esta tesis utiliza una perspectiva histórica para analizar su objeto de estudio.
- A) B) C) D) E) F)
24. Esta tesis replantea los límites de actuación de una disciplina profesional en el ámbito deportivo.
- A) B) C) D) E) F)
25. Antes de este trabajo se sabía mucho sobre las consecuencias de practicar deporte, pero no sobre las consecuencias de dejar de hacerlo.
- A) B) C) D) E) F)
26. En esta tesis se señala que la actuación y el estudio especializado son dos aspectos complementarios de la disciplina que analiza.
- A) B) C) D) E) F)

(Examen DELE, C1, Tarea 4)

- Ítems de ordenamiento

El candidato en estos ítems debe reconstruir un texto en el que se han desordenado los fragmentos con el fin de evaluar si los candidatos pueden dar coherencia y cohesión al texto. Es una prueba difícil porque a veces, el orden guarda cohesión y coherencia sin ser el orden correcto, con lo cual, debería recogerse en la clave y esto no sería un ejercicio rentable. Está más indicado en los procesos de aprendizaje, en los exámenes de aprovechamiento. Así

podríamos saber qué ha hecho que nuestros estudiantes hayan decidido ese orden.

Ejemplo

TEXTO DESORDENADO

Los siguientes fragmentos pertenecen a un texto que hemos dividido y desordenado. Numérelos siguiendo un orden lógico de modo que el texto recupere su coherencia original. Para facilitarle la labor, le damos la frase con la que se inicia el texto:

FRASE INICIAL: " Ésta es una historia de cuento de hadas"

Nº _____ Zeynel, el viejo y fiel eunuco que acompañó a su ama en la desgracia, entregó a Kenizé al embajador suizo, explicó la historia de la niña y se perdió después en la noche de los tiempos.

Nº _____ Se llama Kenizé Mourad y es hija de una sultana otomana y de un rajá indio.

Nº _____ Ahora, tantos años después de todo aquello, Kenizé acaba de publicar una inmensa novela titulada *De parte de la princesa muerta*, que ha sido fulminante éxito de venta en Francia y que va camino de conquistar todos los mercados internacionales.

Nº _____ Tiene toda la magia y toda la crueldad inherente a este tipo de relatos, poblados de embrujadoras princesas, pero también de manzanas envenenadas y de madrastras bárbaras.

Nº _____ El libro es el relato de la apasionante vida de Selma, su madre, la sultana; o, dicho de otro modo, es la reconstrucción de los orígenes de Kenizé, de sus raíces. Una obra colosal con la que nuestra princesa ha intentado reconciliarse con su existencia.

Nº _____ Nació en París en 1939 y un año y medio después murió su madre, la sultana, que para entonces vivía en la más absoluta pobreza en una Francia tomada por los alemanes.

Nº _____ Nuestra princesa tiene 48 años y un cuerpo levísimo envuelto en un camisero rojo muy francés. Flota dentro de sus ropas, frágil y delicada, del mismo modo que parece flotar sobre el mullido asiento sin dejar la marca de su peso.

- Ítems de reintegración de un fragmento a un texto

Los candidatos deben colocar un fragmento que se ha extraído de un texto escrito en su lugar de origen. Deben ser ubicables por el contexto, no por la forma o la gramática. Esto último es el quid para la confección de este tipo de ítems, el candidato debe encontrar la comprensión del texto, discernir lo que son distractores, de la opción correcta.

Ejemplo

Prueba 1. Comprensión de lectura

Nivel B2



Tarea 3

INSTRUCCIONES

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis fragmentos. A continuación lea los ocho fragmentos propuestos (A-H) y decida en qué lugar del texto (17-22) hay que colocar cada uno de ellos.

HAY DOS FRAGMENTOS QUE NO TIENE QUE ELEGIR.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Los videojuegos como arte

David Cuen

De cada diez veces que aparece una noticia relacionada con un videojuego en un medio de comunicación, nueve son para decir algo malo. Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o destacarán las ganancias millonarias que genera esta maléfica industria. 17 _____.

Pero a pesar de que todavía somos muy pocos los que consideramos que los videojuegos son una forma de arte, al menos nuestra opinión ya empieza a ser conocida en distintos ambientes.

18 _____. En primer lugar, tienen mucho que ver con el arte narrativo; muchos videojuegos cuentan una historia de principio a fin utilizando una gran variedad de técnicas y procedimientos narrativos. En segundo lugar, también tienen relación con las artes visuales. 19 _____. Y, por último, también parece evidente su relación con la música: la música que aparece en algunos videojuegos y la calidad de la edición de sonido no tienen nada que envidiar a lo que solemos encontrar en el cine.

20 _____. Por ejemplo, la Academia Británica de las Artes Cinematográficas y de la Televisión (BAFTA, por sus siglas en inglés) premia cada año a los mejores videojuegos y otorga premios, entre otros, a la mejor música original, al uso de audio de mayor calidad o a las mayores innovaciones tecnológicas. A pesar de estos datos, quienes consideran que los videojuegos nunca serán un arte argumentan que la experiencia del entretenimiento digital jamás podrá compararse con la del cine. 21 _____.

Es evidente que no todos los videojuegos pueden ser considerados obras de arte, pero me parece que los últimos avances en este medio son tan espectaculares que algunos deberían ser reconocidos unánimemente como arte. Al igual que un libro lleva al lector a un mundo solo alcanzable por el poder de su imaginación o que una película entretiene y a la vez origina una reflexión, un videojuego abre la puerta a un mundo virtual en el que se produce una interacción casi mágica entre la historia y el jugador. 22 _____. Para un jugador como yo los videojuegos son un arte, aunque la mayoría siga considerándolos una pérdida de tiempo.

[Adaptado de www.bbc.co.uk.]

FRAGMENTOS

- A. Los diseñadores de juegos recrean, a veces con mucho «arte», épocas, costumbres y elementos de la vida real o de la ficción.
- B. Esta posibilidad de interactuar es lo que diferencia a los videojuegos de otras artes.
- C. Y es que en escasísimas ocasiones el entretenimiento digital es tratado como un arte, como una expresión cultural propia de nuestro tiempo.
- D. Sin embargo, su teoría es que los videojuegos son una forma de arte que debe ser valorada como tal.
- E. Por fortuna es en el mundo del cine donde ya se empieza a reconocer la dimensión artística de los videojuegos.
- F. En cambio, algunos de ellos cuentan una historia de principio a fin, con un hilo narrativo muy definido.
- G. Para ellos, la mayoría de los jugadores de videojuegos lo único que hace es jugar, perder el tiempo jugando.
- H. Sin entrar a discutir si son arte o no, lo que nadie puede negar es que los videojuegos contienen elementos de otras artes.

(Examen DELE, Nivel B2- C1)

- Ítems de transferencia de información

Se trata de transferir una información de un texto escrito, aunque también oral, a un mapa, un cuadro, un plano, una tabla, etc. La transferencia debe ser literal, una cifra, una letra o una palabra, pero no más, porque entonces, el candidato estaría interpretando la respuesta y no sería un ítem de respuesta cerrada.

1.5.1.2.2. Ítems de respuesta dirigida

Esto ítems conforman junto a los de respuesta dirigida las pruebas de corrección objetiva, pero estos necesitan de una producción que será corregida con una plantilla o clave de respuestas que se elaboró en la creación de la prueba. Las respuestas para este tipo de ítems deben ser mínimas con el fin de no restar objetividad a la corrección. Desde el punto de vista del enfoque comunicativo se defiende que este tipo de ítems sirva para evaluar no solo la gramática, sino que también debe plantear tareas para interactuar con el estudiante parecidas a la vida real.

- Cloze

Esta prueba se utiliza a menudo porque es de fácil diseño y corrección. El candidato debe insertar en un hueco una palabra que ha sido extraída. Se debe dejar un hueco como mínimo entre cada 5, 6 o 7 palabras se trate de la palabra que se trate, y no en la primera o frase final para poder darle suficiente contexto al ítem. Las palabras eliminadas pueden seleccionarse eligiendo diferentes criterios, por ejemplo, vocabulario o léxico gramatical.

Ejemplo

LA VERDADERA IDENTIDAD DE LA “MONA LISA”

¿Era una amante? ¿Su madre, quizás? ¿Es un autorretrato del propio Leonardo, sabedor de que estaba creando una broma que persistiría a lo largo de los siglos?

Un grupo de profesores alemanes de la Universidad de Heidelberg cree haber dado con la solución a uno de los varios enigmas que a lo largo de los siglos ____1____ el celeberrimo retrato de la *Mona Lisa*: su identidad. Los expertos de Heidelberg aseguran que unas notas apuntadas por el conocido del autor Agostino Vespucci en los ____2____ de un libro prueban que Lisa del Giocondo ____3____ la modelo de uno de los retratos más populares del mundo, ____4____ concuerda con la hipótesis con más defensores ____5____ la fecha, rechazada por algunos ____6____ era demasiado evidente: que la modelo del cuadro fue la esposa del mercader florentino Francesco del Giocondo. Según un comunicado ____7____ por la biblioteca de la universidad alemana, quedan resueltas ya todas las incógnitas ____8____ respecto de la identidad de la Mona Lisa. En las notas que Vespucci realizó en un libro sobre Cicerón, identifica a Leonardo ____9____ pintor de la antigua Grecia Apeles y asegura que el artista florentino ____10____ realizando tres cuadros a la vez, uno de ____11____ sería, en sus propias palabras, el de “*La Gioconda*”, es decir, la esposa del *Giocondo*.

Los expertos ya habían fechado el cuadro en la misma época, ____12____ ahora sostengan que este descubrimiento ____13____ un gran paso adelante, ____14____ ser la primera mención oficial que hace ____15____ a la mujer del mercader. Ya no hay, según ellos, ninguna razón ____16____ persistan las dudas sobre la identidad de la mujer.

El comunicado de la biblioteca de la Universidad de Heidelberg explica que la primera identidad con la que ____17____ vinculó a la *Mona Lisa* la propuso Giorgio Vasari, un funcionario italiano, en torno a 1550, ____18____ ya existían dudas sobre la fiabilidad de este personaje, que expuso su teoría medio siglo después de que ____19____ pintado el cuadro.

A pesar de que el descubrimiento ____20____ anunciaron los profesores de Heidelberg en el catálogo de la biblioteca al poco de producirse, había recibido escasa atención. Salió a la luz cuando un periodista lo conoció y, sorprendido por la poca trascendencia que se le había dado, decidió publicarlo.

(Adaptado de *El Periódico*. España)

Opciones

- | | | | |
|-----|--------------------|------------------|---------------------|
| 1. | a) viene ocultando | b) haya ocultado | c) hubiera ocultado |
| 2. | a) bordes | b) márgenes | c) límites |
| 3. | a) sea | b) estuvo | c) es |
| 4. | a) que | b) el cual | c) lo que |
| 5. | a) a | b) hasta | c) desde |
| 6. | a) porque | b) como | c) de ahí que |
| 7. | a) otorgado | b) expuesto | c) emitido |
| 8. | a) con | b) al | c) en |
| 9. | a) con el | b) por el | c) al |
| 10. | a) hubiera estado | b) estaba | c) estuviera |
| 11. | a) cuyos | b) los que | c) los cuales |
| 12. | a) de modo que | b) por lo que | c) de ahí que |
| 13. | a) suponga | b) supone | c) haya supuesto |
| 14. | a) al | b) con | c) para |
| 15. | a) acto | b) cita | c) referencia |
| 16. | a) porque | b) para que | c) con tal de que |
| 17. | a) se | b) le | c) la |
| 18. | a) no obstante | b) si bien | c) por más que |
| 19. | a) habría sido | b) sería | c) fuera |
| 20. | a) les | b) le | c) lo |

(Examen DELE, nivel B2)

También puede tratarse de un *cloze* combinado con respuestas de opción múltiple (A, B,C y D) donde el candidato tiene que elegir una.

Ejemplo

SEGUNDA PARTE

Sección Dos Preguntas 82 – 86

- Lea el siguiente texto.
- Seleccione para cada espacio en blanco una de las opciones que se le ofrecen.
- Para las preguntas 82 – 86, marque una letra A, B, C o D en la Hoja de Respuestas.

Ejemplo:

Hoy he tenido mucho trabajo y (0) muy cansado.

A soy B estoy C tengo D siento

Respuesta:

0	A	B	C	D
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>Estimado socio/a:</p> <p>Han pasado ya varios meses desde que te suscribiste a Universo Musical. Sin embargo, a pesar de que te hemos enviado cada trimestre nuestra revista con las últimas novedades y repleta de ofertas no hemos recibido ningún (82) tuyo. Es posible que hayas tenido algún problema con la recepción de la revista o quizás alguna circunstancia te haya impedido enviarnos tu solicitud. En este caso, por favor, háznoslo (83) para solucionarlo.</p> <p>Te adjuntamos un folleto con todos los títulos más destacados del trimestre y que han tenido más aceptación entre los socios del club para que (84) realizar tu pedido. Recuerda que para beneficiarte de las ventajas que te ofrecemos, es necesario que (85) una compra cada trimestre.</p> <p>Llámanos hoy mismo o envíanos tu solicitud cuanto (86) y te enviaremos un estupendo regalo.</p> <p>Para Universo Musical tu presencia en el club es muy importante. Por ello, tu opinión y sugerencias nos serán muy útiles. Haznos llegar tus comentarios. Gracias por tu colaboración. Esperamos tus noticias y aprovechamos esta oportunidad para enviarte un saludo.</p> <p>Cordialmente,</p> <p style="text-align: center;">El director del Club</p>

- | | | | | |
|----|-----------|------------|------------|-----------|
| 82 | A folleto | B pedido | C catálogo | D recibo |
| 83 | A conocer | B mandar | C saber | D recibir |
| 84 | A puedes | B podrías | C puedas | D podrás |
| 85 | A haces | B hagas | C harías | D hiciste |
| 86 | A pronto | B temprano | C rápido | D antes |

(Examen Bulats, Modelo 0)

Otra variante es el *cloze* intrusivo. En este caso, el candidato debe detectar en el texto palabras ajenas a él.

• Prueba tipo C (C-test)

Se trata de un tipo de cloze que consiste en eliminar la segunda mitad de cada segunda palabra en un texto. No se pueden suprimir ni los nombres propios, ni una única letra. Si las palabras tienen un número impar de letras, se suprimen las de la

segunda mitad. Se pueden poner líneas con la misma longitud o líneas con el número de letras a completar.

Ejemplo

El *jet lag* e___ más q___ la dific___ para conc___ el su___ por l___ noche y e___ cansancio dur___ el dí___ tras u___ vuelo q___ cruza var___ franjas hora___. Es u___ desajuste hor___ que afe___ a to___ el orga___, desde l___ temperatura corp___ (que e___ condiciones norm___ sigue u___ ciclo d___ 24 horas, c___ un máx___ por la___ tarde y u___ mínimo d___ madrugada), ha___ la ten___ arterial (q___ aumenta a pri___ hora d___ la mañ___ y es máx___ por l___ tarde), l___ coordinación y l___ reflejos (ópt___ a primera ho___ de l___ tarde) o e___ tránsito intes___ (como ha___ comprobado cualq___ que ha___ sufrido u___ buen *jet lag*).

(Fragmento de un texto de Josep Corbella, *La Vanguardia*, 7/8/2011)

(Figueras y Puig, 2013)

- Completar huecos o espacios en blanco

Se utiliza tanto para la comprensión de lectura como para la comprensión auditiva. Consiste en rellenar un espacio en blanco que el creador de pruebas ha decidido eliminar dependiendo de lo que quiera evaluar, normalmente gramática, vocabulario o léxico gramatical. No importa tanto la comprensión del texto. Uno de los aspectos más importantes y que más problemas plantea, es que se deben recoger todas las respuestas posibles, de ahí que a la hora de la creación, se busquen opciones no demasiado abiertas. También hay que tener en cuenta, si los errores ortográficos se penalizan o no. Es interesante destacar que, en el caso del examen BULATS, la clave de respuestas recoge las palabras sin acentos también porque en el caso del *test online*, en algunos teclados no se pueden poner acentos y sería discriminatorio para los candidatos que sí los pueden poner.

Ejemplo

PRIMERA PARTE

Sección Cuatro Preguntas 70 – 74

- Para las preguntas 70 – 74, lea el siguiente texto y piense en una palabra adecuada para completar los espacios en blanco.
- Escriba sólo una palabra en cada espacio en la Hoja de Respuestas.

Ejemplo:

En verano no (0) mucha gente en la empresa.

Respuesta:

0	hay	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	-----	----------------------	----------------------

MARÍA SÁNCHEZ

María Sánchez ha sido elegida joven empresaria del año.

Hija de emigrantes españoles en Alemania, país (70) el que nació y realizó sus estudios de Empresariales. Después (71) trasladó a España para hacer un Máster de Marketing en la Universidad de Madrid.

A los 24 años, inició su carrera empresarial y creó Hogarcas, empresa (72) a la venta y reparación de artículos para el hogar. Hoy, con apenas dos años en el mundo de los negocios, tiene más de 600 empleados a los (73) considera muy preparados y eficientes. Hogarcas, con 68 tiendas repartidas (74) toda España, prevé una facturación de 37 millones de euros.

(Examen Bulats, Modelo 0)

1.5.1.2.3. Pruebas de respuesta abierta

Se trata de pruebas adecuadas para hacerlas en clase, en exámenes de aprovechamiento, ya que las respuestas de los estudiantes pueden optar por diferentes respuestas, por lo tanto, no importa demasiado que la calificación sea objetiva. Uno de los usos más frecuentes, especialmente en los niveles más altos, es que el alumno o candidato lea o escuche un texto y a partir de ahí, escriba un resumen, o leer un texto e interpretarlo para hacer una exposición.

Por último, queremos incluir un cuadro resumen que hemos recogido de Bordón (2006) que muestra la clasificación de las diferentes pruebas para llevar a cabo la evaluación de la comprensión lectora.

PRUEBA	RESPUESTA	VENTAJAS	DESVENTAJAS	PARA EXAMEN DE	CALIFICACIÓN
Selección múltiple con 3 o 4 opciones	Cerrada	Permite aislar la destreza.	Tarea no auténtica, aunque permite reproducir procesos auténticos de lectura.	Todos, pero idónea en exámenes sumativos (resultados)	Objetiva y rápida. Puede usar medios mecánicos.
Verdadero o falso	Cerrada	Permite aislar la destreza.	Peso en el azar Tarea no auténtica	Todos, pero si se pide justificación de la respuesta, no sirve para exámenes sumativos.	Objetiva y rápida. Puede usar medios mecánicos
Relacionar	Cerrada	Tarea auténtica. Permite aislar la destreza.	Sólo para situaciones muy limitadas.	Todos, pero suele adoptarse en niveles elementales o intermedios.	Objetiva.
Ordenar	Cerrada	Puede reproducir procesos.	Provoca rechazo.	Todos, pero suele adoptarse en niveles avanzados/ superiores	Objetiva.
Diversas versiones del Cloze (texto con huecos)	Cerrada (V/F o selección) o semicontrolada	Puede ser una tarea auténtica. Integra destrezas.	Si la respuesta no es cerrada, se dificulta la corrección	Todos, pero si no se hace de respuesta totalmente cerrada no es recomendable para exámenes sumativos	Objetiva y subjetiva, depende del tipo de cloze usado
Leer un texto y hacer un resumen del mismo	Abierta	Informa de los procesos. Integra destrezas. Tarea auténtica.	Puede resultar demasiado larga. Sólo es auténtica en algunos contextos	Aula, formativos (destinados tanto a calificar como a informar)	Subjetiva (requiere definir algún criterio). Lenta: necesita evaluadores.

Leer un texto y tomar apuntes y notas	Semicontrolada, abierta	Informa de los procesos. Integra destrezas Tarea auténtica	Puede resultar demasiado larga. Sólo es auténtica en medios académicos y en algunas profesiones.	Aula, formativos (destinados tanto a calificar como a informar)	Subjetiva, (requiere definir algún criterio). Lenta: necesita evaluadores
Leer un texto y después hacer una exposición oral o una redacción.	Abierta	Informa de los procesos. Integra destrezas. Tarea auténtica.	Puede resultar demasiado larga. Sólo es auténtica en contextos muy específicos.	Aula, formativos (destinados tanto a calificar como a informar)	Subjetiva, (requiere definir algún criterio). Lenta: necesita evaluadores.

1.5.2. EJERCICIOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Al igual que acabamos de hacer en el punto anterior, queremos describir el tipo de ejercicios para evaluar esta destreza. Algunos ejercicios tienen el mismo formato, por lo tanto, no los vamos a repetir. A diferencia de lo que ocurre en la lengua materna, donde se desarrolla esta destreza en primer lugar, en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, suele ser la destreza de comprensión de lectura la primera en desarrollarse y la auditiva la que la complementa. Esto también cambia dependiendo de si el aprendiz está en el país de la lengua que está aprendiendo, donde el *input* será mayor o si solo estudia español en el aula. Además, en muchos casos, la comprensión auditiva aparece ligada a la expresión oral, puesto que el momento que se le pide interactuar al candidato, se combinan las dos. Con todo esto, lo que queremos decir es que, hay que tener en cuenta si vamos a evaluar la comprensión auditiva de forma aislada o integrada.

Bordón diferencia entre audición extensiva, esa que hacemos con gusto, como puede ser una canción, poema, película o teatro y audición intensiva, la que hacemos para extraer datos específicos, por ejemplo cuando queremos obtener información para clasificarla, almacenarla o jerarquizarla.

Munby (1978) y Rixon (1986) enumeraron una tipología de subdestrezas necesarias para entender los textos orales y que resumimos aquí:

1. Oír todas las destrezas que dice el hablante.
2. Entender el sentido literal de la información que se proporciona.
3. Deducir el significado de palabras y emisiones desconocidas a partir del contexto.
4. Entender lo que está implícito pero no expresado con palabras.
5. Reconocer la actitud y el tono del hablante.
6. Reconocer el grado de formalidad con el que se expresan los hablantes.

(Bordón, 2006: 144)

Nos parece relevante la aportación de Buck (2001) cuando dice que para comprender textos orales, tenemos que tener en cuenta que también están involucrados los componentes no lingüísticos (familiaridad con el tema, relación con el contexto o conocimiento general del mundo) además de los ya consabidos lingüísticos (fonología, morfosintaxis y semántica). Además, hay que unir a todo esto también factores que tienen lugar en un examen, como son el nerviosismo, la ansiedad o el miedo, todos ellos fuera de la vida real.

- Ítems verdadero o falso/dicotómicos.

Simplemente mostraremos un ejemplo, porque las características son las mismas que para la comprensión de lectura.

PREGUNTAS

1. Según la grabación, el ingeniero francés Guy Negre era conocido en el mundo automovilístico antes de la presentación de su coche, el OneCat.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
2. En la grabación se dice que la empresa Tata Motors ha anunciado que colaborará con Guy Negre en el desarrollo del OneCat.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
3. En la grabación se afirma que el coche se pondrá a la venta en todo el mundo.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
4. Según la grabación, las exigencias para entrar en el mercado europeo o norteamericano harían que el coche fuera más pesado.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.

(Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera)

- Ítems de selección múltiple

El formato de ítems de selección múltiple se utiliza muy a menudo porque en él se pueden incluir textos orales de muchos tipos: conferencias, anuncios, entrevistas, conversaciones y adaptarse o no a todos los niveles.

Lo que confiere la dificultad del texto oral es, por ejemplo, las variedades de la lengua que aparezcan en él. En BULATS, en las normas del examen para el español, se requiere el 50% de español de España y el otro 50% de variedades del español de América. También influye el número de voces, el ruido de fondo o la velocidad a la que hablan los interlocutores.

- Texto con huecos o cloze test

Se trata siempre de una prueba cerrada. El candidato tiene que reconocer la palabra que falta. Es una prueba orientada más a conocimientos formales que a evaluar la comprensión auditiva.

- Dictado

Se trata de un formato poco comunicativo. En la vida real, cuando dictamos algo o nos dictan, suele haber una cierta interacción también, por ejemplo si alguien nos está dictando una receta de cocina.

Se trata de un formato más adecuado para evaluar dentro del aula, a no ser que se persiga evaluar la ortografía o la fonética y grafías.

Oller (1979) es un gran defensor de esta prueba porque es integradora, ya que el candidato tiene que escuchar y también aplicar la pragmática porque hay que procesar los elementos del discurso. Oller diferencia las siguientes modalidades:

- a) Dictado estándar: el examinador lee algo, también puede ser una grabación y los candidatos tienen que escribir lo que oyen. Se debe realizar una pausa cada siete palabras y hay que repetir lo dicho dos o tres veces.
- b) Dictado parcial: el candidato solo tiene que escribir palabras o ciertas frases, en un texto que se le da.
- c) Dictado con ruido: con la intención de que tenga un tono más real.
- d) Dictado-composición: el estudiante debe hacer una redacción después de escuchar uno o varios párrafos
- e) Dictado-resumen: el candidato tiene que exponer la idea central de lo que ha escuchado.

PRUEBA	RESPUESTA	VENTAJAS	DESVENTAJAS	PARA EXAMEN	CORRECCIÓN
Selección múltiple con 3 o 4 opciones	Cerrada	Permite aislar la destreza.	Tarea no auténtica.	Todos, pero idónea en exámenes sumativos (resultados)	Objetiva y rápida. Puede usar medios mecánicos.
Verdadero o falso	Cerrada	Permite aislar la destreza.	Peso en el azar. Tarea no auténtica.	Todos, pero si se pide justificación de la respuesta, no sirve para	Objetiva y rápida. Puede usar medios mecánicos.
Relacionar	Cerrada	Tarea auténtica. Permite aislar la destreza.	Sólo para situaciones muy limitadas.	Todos, pero suele adoptarse en niveles elementales o	Objetiva.
Identificar	Cerrada	Tarea auténtica. Permite aislar la	Sólo para situaciones muy limitadas.	Todos, pero suele adoptarse en niveles elementales o intermedios.	Objetiva.
Ordenar	Cerrada	Puede reproducir procesos.	Provoca rechazo. Poco útil para esta destreza.	Para niveles avanzados/ superiores. Poco recomendable en general.	Objetiva.
Cloze (texto con huecos) en la versión de que sólo cabe una respuesta posible.	Cerrada	Puede ser una tarea auténtica. Integra destrezas.	Peligro de convertirse en un mero reconocimiento de palabras sin necesidad de depender del contexto.	Todos.	Objetiva.
Dictado	Semicontrolada. Depende del formato que se adopte.	Informa de los procesos. Integra destrezas. Puede ser una tarea auténtica.	Sólo es una tarea auténtica en situaciones muy limitadas y con ciertas variantes de formato.	Aula, aprovechamiento (destinados tanto a calificar como a informar)	Subjetiva (requiere definir algún criterio). Lenta: necesita evaluadores.

Escuchar una exposición oral (en vivo o reproducida por una máquina) y tomar apuntes y notas.	Semicontrolada, abierta	Informa de los procesos. Integra destrezas. Tarea auténtica.	Puede resultar demasiado larga.	Aula, aprovechamiento (destinados tanto a calificar como a informar)	Subjetiva, (requiere definir algún criterio). Lenta: necesita evaluadores.
Escuchar una exposición oral y hacer un resumen escrito.	Abierta.	Informa de los procesos. Integra destrezas. Tarea auténtica.	Puede resultar demasiado larga. Auténtica en contextos académicos y en algunos profesionales.	Aula, aprovechamiento (destinados tanto a calificar como a informar).	Subjetiva, (requiere definir algún criterio). Lenta: necesita evaluadores.
Entender un texto oral para elaborar una exposición oral o una redacción.	Abierta	Informa de los procesos. Integra destrezas. Tarea auténtica.	Puede resultar demasiado larga. Sólo es auténtica en contextos muy específicos.	Aula, aprovechamiento (destinados tanto a calificar como a informar).	Subjetiva, (requiere definir algún criterio). Lenta: necesita evaluadores.

(Bordón, 2002)

1.5.3. EJERCICIOS PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN ESCRITA Y LA EXPRESIÓN ORAL

Antes de adentrarnos en los diferentes tipos de ejercicios para evaluar la destreza escrita y oral, queremos hacer una introducción sobre la evolución que ha supuesto este tema en el mundo de L2. Como nos hemos referido en varias ocasiones, hasta la implantación del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, es decir, los años 80, lo importante era la gramática y el uso que se hacía de ella. Es en los años 80, cuando la lengua se denomina vehículo de comunicación, cuando la expresión oral y escrita como reflejos de situaciones de la vida real pasa a estar en primera línea del frente. Así, las destrezas productivas ocupan un nuevo y central papel en el mundo de la evaluación. Es desde la publicación del MCER en 2001 especialmente, cuando el

interés por la expresión e interacción escritas y orales se impulsó de manera significativa.

Se entiende por expresión e interacción escrita u oral, el conjunto de actuaciones que se caracterizan por un uso eficaz y adecuado de la lengua en las situaciones comunicativas en las que se producen (Figueras y Puig, 2013:107). La expresión es una habilidad lingüística productiva.

La segunda consideración que debemos tener en cuenta es la relación entre la expresión oral y escrita. Para Cushing Weigle (2002:15) conviene aclarar si escribir es un caso especial de uso de L2 y si es una habilidad distinta de hablar ya que se utilizan los mismos recursos lingüísticos pero con procesos mentales diferentes. La postura tradicional de los lingüistas mantiene que la lengua oral es lo primero y la lengua escrita es un reflejo de la lengua hablada, pero para los investigadores en educación, la lengua escrita es más correcta y hay que darle más valor a la oral.

En tercer lugar, hay una corriente que defiende que ninguna es superior a la otra, sino que son diferentes, no tienen los mismos rasgos textuales. Normas o patrones de uso ni tampoco los mismos procesos cognitivos están involucrados. Bordón (2006:165) representa en el siguiente cuadro las relaciones entre las dos destrezas.

RASGO	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
Permanencia	La lengua es transitoria y se debe procesar en tiempo real.	La lengua es permanente y se puede acceder a ella una y otra vez.
Tiempo	Cuando se produce en conversaciones se dispone de pocos segundos para planificar y formular las emisiones.	Generalmente se puede emplear el tiempo que se desee para planificar, producir y revisar el texto.

Distancia	En las conversaciones cara a cara, los hablantes están cerca y comparten el tiempo y el espacio.	No hay relación directa de tiempo y espacio entre el lector y el escritor, lo cual elimina el contexto compartido e implica la necesidad de ser más
Recursos perceptibles por los sentidos	Extensa variedad de recursos fonológicos: acento, entonación, volumen, tono, pausas que ayudan a reforzar y clarificar el mensaje	Los recursos gráficos, como la puntuación, el uso de mayúsculas, los signos de admiración e interrogación son más limitados que los fonológicos y no resultan tan eficaces como ellos.
Complejidad	Suelen abundar las oraciones cortas, simples e incompletas; se usa más coordinación que subordinación. Presencia de redundancias.	Oraciones largas, completas. Presencia de subordinación.
Formalidad	Generalmente es informal.	El texto escrito generalmente es más formal que el oral.
Vocabulario	Poco variado.	Más variado y cuidado.

(Adaptado de Brown, 1994)

Queremos señalar que, la conversación implica interacción, mientras que un texto escrito la interacción no es patente, pero en la actualidad, la expresión escrita sí que exige de interacción en casos como el chat, donde tendría unas características discursivas muy próximas a la conversación.

Cassany (2002:19) señala que en muchos casos la lengua oral y la lengua escrita forman discursos que comparten, por ejemplo las entrevistas en los periódicos, el teatro o las conferencias donde se toman apuntes, con lo cual, debemos extraer como conclusión que para las destrezas escritas y orales, para su enseñanza y evaluación, debemos tener en cuenta la naturaleza de cada una, pero también su interdependencia.

En la expresión escrita no pretendemos medir la capacidad del candidato para expresar su habilidad literaria, al igual que para la expresión escrita no nos proponemos medir su capacidad de persuasión u oratoria del discurso. Lo que nos proponemos es poder medir su habilidad para poder llevar a cabo las tareas que se le presentan en el examen.

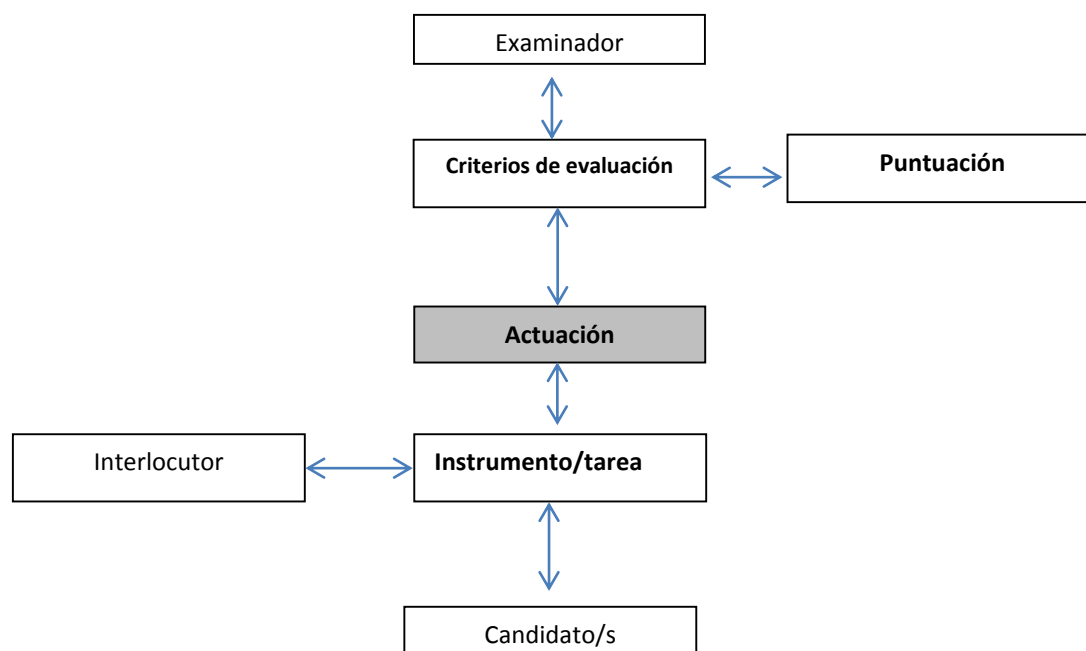
La expresión es una habilidad lingüística productiva, fruto de procesos mentales superiores que implican operaciones intelectuales complejas, como la selección y discriminación de la información que se quiere dar, y la organización y estructuración coherente, ordenada y cohesionada de la misma, para producir una actuación comprensible en un contexto concreto, a partir de los recursos lingüísticos que cada uno posee.

En el proceso de expresión se conjugan los conocimientos que sobre la lengua tiene el individuo, la competencia lingüística, con un conjunto de estrategias comunicativas, lingüísticas y no lingüísticas, que el usuario de la lengua pone en funcionamiento con el fin de llevar a cabo una actuación adecuada al contexto comunicativo en el que se produce.

La interacción añade a todo esto una serie de reglas de cooperación implícitas (Grice, 1975) que regulan la manera en que los interlocutores alternan el habla y la escucha de forma espontánea, para construir una conversación a partir de la negociación conjunta de significados.

Para poder evaluar la expresión e interacción de las dos destrezas podemos fijarnos en el esquema de Mcnamara (1996) para apreciar que lo importante es:

- a) la tarea que el candidato debe realizar y que provoca su actuación
- b) los criterios de evaluación que son los que permiten a los examinadores dar una puntuación



Hughes (1989) señala que a la hora de evaluar la expresión e interacción escritas u orales nos encontramos con tres problemas que resolver:

¿Qué tareas podemos proponer que supongan una muestra representativa para poder crear tareas que los candidatos puedan producir?

¿Cómo debemos crear/redactar las tareas para que estas provoquen en el candidato actuaciones que permitan mostrar todo lo que el candidato puede hacer?

¿Cómo aseguramos la validez y fiabilidad a la hora de puntuar las actuaciones?

Dicho esto, debemos definir por un lado los niveles de dominio lingüístico usando el MCER y el currículo que se use y, por otro lado, elegir los tipos de tareas que pueden medir las actuaciones. Las tareas deben crearse teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) Tipo de discurso. Puede ser un monólogo, pero también un diálogo.
- b) Destinatarios o interlocutor. Puede ser conocido o no.
- c) Ámbito temático. Si se trata de una situación específica dentro de la esfera personal, pública, profesional o educativa.
- d) Tipo de tarea:

Expresión escrita: correo electrónico, carta, informe, etc.

Expresión oral: descripción de imágenes, debates, juegos de roles, etc.

- e) Tipología textual: descripción, narración, argumentación.
- f) Funciones lingüísticas: agradecer, invitar, expresar una queja, informar, etc.

Debemos seguir diferenciando entre la evaluación en el aula y la evaluación con como certificación. Para un profesor, recoger muestras escritas u orales no plantea cuestiones como crear las especificaciones, experimentar las tareas o, lo complicado de evaluar estas tareas con la *puntuación subjetiva* al usarse criterios de evaluación descriptores de cada nivel.

1.5.3.1. Ejercicios para evaluar la expresión escrita

Los estudiantes de L2 cuando empiezan a escribir lo hacen de manera controlada, es decir, siguen una instrucción con tareas de respuesta muy breve. A medida que vaya aprendiendo la lengua, la producción de sus textos irá ganando en longitud, pero no sólo en eso, sino también en nivel gramática y léxico, cohesión y coherencia. Los alumnos de niveles avanzados deberán poder producir diferentes tipos de textos.

En muchos casos, el aprendiz recibe modelos de textos que le ayudan en su producción escrita, pero en este caso, entra en juego también la comprensión de lectura porque tiene que entender el texto que se le entrega.

Como señala Bordón (2006:184) varios estudios revelan que cuando escribimos en L2 utilizamos muchos de los mismos procesos que en la L1, así, si tenemos habilidad lingüística, la transferimos a la L2. Lo que ocurre es que, si un candidato tiene un dominio limitado de la L2, está limitado porque para su producción escrita tiene que buscar el léxico o la gramática que necesita y el resultado final no sería el mismo que en la producción del candidato en su L1. El estudiante de L2 debe controlar la

competencia gramatical y las funciones comunicativas que le piden para la realización de la tarea.

Para la evaluación de la destreza escrita y teniendo en cuenta el MCER, debemos hacer la siguiente división:

Expresión escrita	Interacción escrita
Expresión escrita en general	Interacción escrita en general
Escritura creativa	Escribir cartas
Informes y redacciones	Notas, mensajes, formularios.

De hecho, el Marco (2002: 64) presenta las siguientes actividades de escritura como una guía de actuación que pueden incorporarse a nuestras clases para conseguir una práctica más efectiva de la escritura, introduciendo en el aula ejemplos de escritura que se encuentran en el mundo real y que nuestros estudiantes podrían necesitar en su futuro personal o laboral, como los que siguen:

- Completar formularios y cuestionarios
- Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.
- Producir carteles para exponer
- Escribir informes y memorandos, etc.
- Tomar notas para usarlas como referencias futuras
- Tomar mensajes al dictado, etc.
- Escritura creativa e imaginativa
- Escribir cartas personales o de negocios, etc.

El Marco presenta este cuadro para las escalas para la expresión escrita

ESCRIBIR	A1	A2
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. • Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. • Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
	B1	B2
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. • Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. • Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. • Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
	C1	C2
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. • Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. • Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. 	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.</p> <p>Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p> <p>Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Como bien recoge Fuensanta (Marcoele, 7, 2008), estas escalas nos sirven además de para poder crear las tareas, también para asegurar la validez y fiabilidad de las mismas, así como para poder comparar las diferentes actuaciones en cada nivel. De este modo, el Marco describe tres formas para utilizarlo:

Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes	Lo que se evalúa
Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje	Cómo se interpreta la actuación
Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados	Cómo se pueden realizar comparaciones

(Marco común europeo de referencia, 2002, capítulo 9, 9.1)

Debemos plantearnos a la hora de crear tareas de expresión escrita para la evaluación de la destreza, si lo que buscamos es evaluar o enseñar a escribir, o si evaluamos el proceso o el resultado. Como el área que nos ocupa es el de la certificación, vamos a centrarnos en la evaluación y, por tanto, en el resultado.

A la hora de responder a las tareas, el candidato o aprendiz utiliza una serie de estrategias para obtener el mejor resultado posible. Por ejemplo, para la planificación del texto, tiene que tener en cuenta el destinatario, es decir a quien se dirige y si comparte o no con él información. Debe reconocer también el tipo de texto que debe escribir, pues la adecuación de la tarea es uno de los puntos importantes a la hora de evaluar esta destreza. Por ejemplo, si un candidato debe escribir un informe y redacta una carta, será penalizado en adecuación. Tiene que respetar si el texto debe hacerlo individualmente o en equipo. Por supuesto tiene que tener en cuenta las ideas que quiere transmitir, es decir el contenido de la producción. Por último, tiene que tener en cuenta las armas lingüísticas con las que cuenta para escribir. Para terminar, debe organizar el discurso de forma coherente y cohesionada.

Hughes (1989) afirma que lo que se debe valorar en la evaluación de la expresión es el tipo de texto que queremos que el candidato produzca con la tarea a la que le exponemos. Estas tareas serán dirigidas en algunos casos o de escritura creativa en otros. Como ejemplos de tareas de expresión e interacción escritas, podemos incluir

las que aparecen en los DELE, describiendo el tipo de producción que se les pide a los candidatos.

El Marco (2002: 4.4.1.1) presenta las siguientes actividades de expresión oral como una guía de actuación de un candidato que es escuchado por uno o más oyentes:

- Expresión oral en general.
- Monólogo sostenido: descripción de experiencias.
- Monólogo sostenido: argumentación.
- Declaraciones públicas.
- Hablar en público

a) Contestar a un escrito que ha recibido o a un anuncio que ha leído.

e Nivel B1 Prueba de Expresión e interacción escritas

Tarea 1

INSTRUCCIONES

A través de la página web *intercambiodecasa.com* usted ha contactado con una persona en España para intercambiarse la casa el próximo verano.

Lea el correo electrónico que le ha mandado la persona con la que va a intercambiar su casa:

Enviar Para: CC: CCO: Asunto:

Querido amigo:

Estoy muy contento de que hayamos decidido intercambiar nuestras casas. Como no queda mucho tiempo, te pido por favor que me mandes información sobre algunas cuestiones que se me han ido ocurriendo. Ya conozco la casa por las fotos, pero me gustaría saber algo sobre el barrio. También necesito saber dónde puedo aparcar el coche y qué tipo de transporte público hay para ir al centro. Finalmente, me gustaría que me dieras algunos consejos sobre lo que debo o no debo hacer en la casa. Espero tu información.

Un saludo,

Ramón

Escribale un correo electrónico a Ramón para responder a sus preguntas. En él deberá:

- saludarlo;
- responderle a todas las preguntas concretas que le hace;
- darle algunos consejos sobre lo que Ramón debe o no debe hacer en su casa;
- despedirse.

Número de palabras: entre 100 y 120.

(Examen DELE, Nivel B1)

- b) Seguir las pautas que le proponen para un contexto determinado



Tarea 2

INSTRUCCIONES

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Lea el siguiente mensaje publicado en un blog dedicado a los viajes:

En nuestro blog vamos a abrir una sección especial sobre viajes de invierno. Cuéntenos un viaje que usted haya hecho en esa estación del año y sus impresiones sobre él.

Escriba un comentario para enviar al blog en el que cuente:

- el lugar al que fue;
- por qué eligió ese destino y con quién fue;
- cuándo fue y cuánto duró el viaje;
- qué fue lo que más le gustó y por qué;
- alguna anécdota que recuerde del viaje.

(Examen DELE, nivel B1)

c) Completar un formulario

Tarea 1

Instrucciones

Usted quiere hacer un curso de español en una universidad española. Debe completar este formulario.

Nombre: _____

Apellido(s): _____

Lugar de nacimiento: _____

Fecha de nacimiento: Día ____ / Mes ____ / Año ____

Nacionalidad: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Pasaporte nº: _____

Dirección:

Calle _____ Número _____ Piso _____

Ciudad: _____ País: _____

Profesión: _____

¿Qué mes prefiere? junio julio agosto

¿Conoce España? Sí No

¿Por qué estudia español?

¿Por qué quiere usted hacer este curso en nuestra universidad?

Fecha y firma

(Examen DELE, nivel A1)

d) Escribir informes sobre un contexto dado con gráficos

PRUEBA 2

Nivel C2



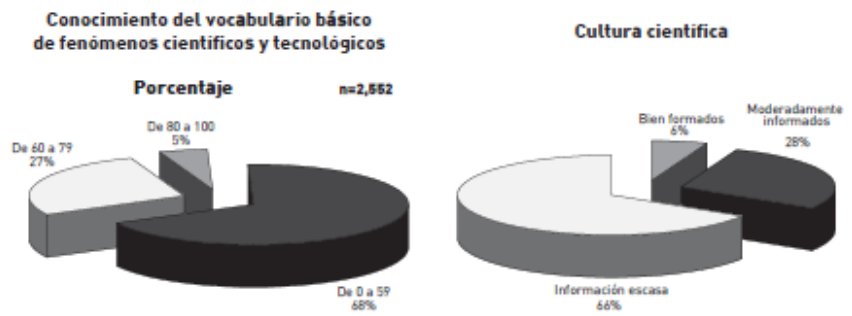
Tarea 3

Instrucciones

En los institutos de educación secundaria de su ciudad se va a desarrollar un programa de actividades científicas para los estudiantes. Con tal fin, se han realizado unas pruebas y encuestas para valorar el nivel de los alumnos en conocimientos científicos.

Usted, como miembro del comité organizador, debe elaborar un informe en el que recoja la información relevante de los gráficos, haga una valoración de la misma y proponga una línea a seguir en las actividades.

Número de palabras: entre 200 y 250.



[Extraído de www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/Estadisticas2/encuesta_percepcion_2002]

(Examen DELE, nivel C2)

- e) Escribir informes o artículos con un contexto dado con un audio

PRUEBA 3

Nivel C1 

Tarea 1

Instrucciones

A continuación escuchará parte de una exposición en la que se habla sobre nuevas formas de estudiar y de organizar el trabajo. La escuchará dos veces. Durante la audición podrá tomar notas.

Después, redactará un artículo en el que deberá resumir los puntos principales de la misma y, al final, expresar su opinión sobre el tema.

*Número de palabras: **entre 220 y 250.***

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Examen DELE, nivel C1)

1.5.3.2. Ejercicios para evaluar la expresión oral

Si para la Expresión escrita decíamos que en muchos casos el aprendiz o candidato a un examen debía leer textos que le ayudaran a llevar a cabo las tareas, es decir, ligábamos la comprensión lectora a la escritura, en el caso de la Expresión oral, esta se verá ligada a la comprensión auditiva, es decir, recibimos el input por el oído. Hablamos

después de escuchar. En el caso de la L2, la lengua hablada, presenta algunos aspectos que deben considerarse también para su evaluación.

1. La lengua es un sistema dividido en los niveles fonológicos, morfológicos y sintácticos.
2. Es un medio de comunicación, por tanto, la pragmática entra en juego en combinación con las reglas de uso.
3. Necesita un contexto, es decir personas y lugar.

Una vez hechas estas consideraciones, debemos enumerar y detallar los rasgos de los contextos para la comunicación oral propuestos por Hymes (1972 y 1974). Están contenidos en la palabra SPEAKING:

S: *setting*. Indica la situación, se refiere al tiempo y lugar en que ocurre un acto de habla: las circunstancias físicas de la propia situación. También aquí se incluiría *scene*, es decir el escenario, que se refiere a la situación “psicológica” e implica siempre un análisis de definiciones culturales.

P: *participant*. Hymes cree que algunas reglas de habla necesitan tres participantes, es decir, emisor, receptor y audiencia, otras veces dos, emisor y audiencia y otras veces tan solo uno.

E: *ends*. Incluye las metas que se quieren alcanzar y también el resultado de eso que se persigue.

A: *act-sequence*. Se refiere a la forma del mensaje y al contenido.

K: *key*. Se refiere al tono y a la forma en que se lleva a cabo el acto de habla.

I: *Instrumentality*: Se refiere al canal, escrito u oral que se utiliza para transmitir habla. Recoge también aquí formas de habla (variedades dialectales y estilos).

N: *norms*: incluye las normas de interacción y las normas de interpretación.

G: *genres*: Géneros. Esto supone reconocer características formales tradicionalmente reconocidas, es decir reconocer categorías como poema, conferencia, oración, etc.

La expresión oral en la L2 es uno de los aspectos más importantes para un aprendizaje de lenguas. Poder hablar bien en la lengua meta es uno de los principales objetivos cuando alguien aprende una lengua, por eso, en el caso del enfoque comunicativo se le

da capital importancia al desarrollo de esta destreza. Para el dominio de la parte oral de la lengua tendremos que tener en cuenta factores como la fluidez, la adecuación, la pronunciación o la entonación.

Para llevar a cabo la práctica de la expresión oral en el aula, podremos utilizar tareas diferentes a las que usaremos en la evaluación del aprendiz con un fin certificativo. La meta final es que el estudiante se exprese e interactúe de forma adecuada en el contexto al que se enfrente y responda a sus necesidades comunicativas. En el aula, el profesor deberá seguir una serie de pasos como proporcionar modelos y hacer ejercicios orientados para practicar las funciones involucradas en la clase. Entre las actividades preparatorias sin interacción, es decir aquellas en las que el hablante no depende de lo que le puedan decir, estarían las descripciones de ilustraciones. No suponen ansiedad para el candidato puesto que no tiene que dar una respuesta nada más terminar el hablante. Estas actividades se destinarían a candidatos de nivel no muy alto. También formarían parte de este grupo las narraciones con apoyo gráfico y las respuestas controladas porque provienen de un manual.

Bordón (2006) recoge diferentes formatos para llevar a cabo la interacción y que describimos a continuación:

1. Vacíos de información (*information gaps*): se trata de que los alumnos intercambien la información diferente que tiene cada uno y el objetivo es que se entiendan. Normalmente se trabaja con fichas A y B, con diferente información gráfica, por ejemplo para las direcciones, descripciones de espacios, etc.
2. Simulaciones: los estudiantes tienen una situación imaginaria y conducir una tarea inventada.
3. Representación de papeles (*role playing*): cada estudiante recibe una “personalidad” y debe interactuar con su compañero de acuerdo con el papel que ha recibido. Por ejemplo, el alumno A recibe esta instrucción: “Usted es un hombre/mujer mayor que tiene un vecino que pone la radio

muy alta y le molesta. Quéjese. El alumno B sería un/ joven estudiante de universidad.

Para el diseño de las tareas para la evaluación de la expresión oral, el tema se complica porque diseñar tareas que evalúen de la misma manera el dominio de la gramática, vocabulario y pronunciación y rasgos como la fluidez, la adecuación o el tono no es fácil. Además, el candidato, a diferencia en la evaluación de otras destrezas, no contesta en un formato en papel o en el ordenador marcando o tecleando las respuestas, sino que lo hace hablando. Pero la gran diferencia es que la comprensión auditiva se hace absolutamente necesaria para llevar a cabo la tarea con interacción y cooperación. El candidato no solo debe leer, sino que tiene que entender a su examinador-interlocutor y, además, tampoco va a poder administrar su tiempo de respuesta de la misma manera que si responde a una prueba escrita. Por último, debemos añadir el factor nerviosismo y ansiedad que sufren muchos candidatos o la relación de empatía-simpatía entre interlocutor y candidato. En conclusión, podemos afirmar que los factores externos (ambientales, emocionales y personales), tienen mucho peso.

El Marco presenta este cuadro para las escalas para la expresión oral:

HABLAR	A1	A2
Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. • Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. • Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.

	B1	B2
Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. • Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. • Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. • Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. • Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. • Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	C1	C2
Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. • Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. • Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. • Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. • Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

Para las actividades de expresión oral, es decir, e en las que el usuario de la lengua produce un texto que es recibido por uno más oyentes, el MCER propone escalas ilustrativas.

Actividades	Escalas ilustrativas
Realizar comunicados públicos Dirigirse a un público Hablar apoyándose en notas Representar un papel ensayado Hablar espontáneamente Leer en voz alta Cantar	Expresión oral en general Monólogo sostenido: descripción de experiencias Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate). Declaraciones públicas Hablar en público

Para la interacción oral, es decir, cuando el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y como oyente, es decir, siguiendo el principio de cooperación, el MCER recoge las siguientes actividades y escalas ilustrativas:

Actividades	Escalas ilustrativas
Transacciones Conversación casual Discusión informal Discusión formal Debate Entrevista Negociación Planificación conjunta Cooperación práctica entre los objetivos, etc.	Interacción oral en general Comprender a un interlocutor nativo Conversación Conversación informal (con amigos) Conversación formal y reuniones de trabajo Colaborar para alcanzar un objetivo Interactuar para obtener bienes y servicios Intercambiar información Entrevistar y ser entrevistado

Para ilustrar los ejemplos de tareas de expresión e interacción orales, incluimos, al igual que en el caso de la expresión escrita, tareas extraídas de los modelos de examen de los DELE para los diferentes niveles:

a) Describir o comparar imágenes y relatar lo que reproduce la imagen.

DELE - NIVEL A2
Expresión e interacción orales



TAREA 2

DURACIÓN: 2-3 minutos

En esta tarea el candidato debe describir de manera breve y sencilla los elementos de una escena de la vida cotidiana en la que se reflejan asuntos de tipo práctico, como pueden ser las compras, el uso de medios de transporte, etc.

La tarea consiste en un monólogo sostenido breve, previamente ensayado, a partir de una fotografía.

El candidato dispone de una fotografía que refleja una situación de la vida cotidiana y de indicaciones sobre el contenido de la descripción que debe realizar.

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2

Instrucciones para la descripción:

- Describa la fotografía: el lugar, las personas, los objetos y las acciones.
- Debe hablar sobre las características físicas de las personas y sobre su ropa o sobre las cosas que llevan.
- Usted debe hablar durante 2 ó 3 minutos.

Fotografía:



Ejemplos de preguntas para la descripción

- ¿Quiénes son? ¿Dónde están?
- ¿Puede describir este lugar?
- ¿Cómo es la ropa que llevan?
- ¿De qué cree que están hablando?
- ¿En qué ciudad cree que está esta oficina? ¿Por qué?

(Examen DELE, nivel A2)

- b) Reproducir, resumir u opinar sobre el contenido de un texto escrito u oral.

DELE - NIVEL C2

Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales.



TAREA 1
6-8 minutos

En esta tarea el candidato debe comprender y transferir información de dos o tres textos (entre 700 y 800 palabras en total) y una o dos imágenes (gráficos, esquemas, humor gráfico, etc.), que expresan diferentes aspectos, circunstancias u opiniones sobre un mismo tema (pueden ser contrarios o no, pueden tener informaciones diferentes y registros diferentes).

La tarea consiste en un hacer un monólogo sostenido en el que el candidato utilizará los materiales que se le han proporcionado como base para elaborar un discurso adaptado al nivel de formalidad que requiere una presentación preparada en una situación de examen.

El candidato dispone de textos escritos y estímulos gráficos pertenecientes al ámbito académico, profesional o público, y de indicaciones sobre el contenido o el tipo de monólogo que tiene que enunciar.

Ejemplo de la tarea 1

<p>Tarea 1 Instrucciones: <i>En noviembre de 2010 la UNESCO aceptó la candidatura de inscripción de la Dieta Mediterránea en la Lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, presentada por iniciativa conjunta de España, Grecia, Italia y Marruecos. La Dieta Mediterránea se ve seriamente amenazada en la actualidad y las consecuencias de su progresivo abandono ya comienzan a percibirse en la salud, los cultivos y el paisaje de los países que la conservaban. Se espera que el reconocimiento de la UNESCO ayude a frenar este abandono.</i></p>
<p><i>Prepare una presentación de 6-7 minutos en la que explique al entrevistador, entre otras cuestiones:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- qué es la Dieta Mediterránea;- cómo se pone de manifiesto en la alimentación cotidiana;- cuáles son sus beneficios y las razones que hacen necesaria su conservación.
<p><i>Para preparar su intervención cuenta con los siguientes materiales de apoyo. Utilícelos todos, seleccionando de cada uno de ellos la información que considere oportuna:</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Gráficos 1 y 22. Texto 1: La dieta mediterránea, la aportación científica contemporánea.3. Texto 2: La dieta mediterránea.

(Examen DELE, nivel C2)

c) Representar juegos de roles

DELE - NIVEL A2
Expresión e interacción orales



TAREA 3

DURACIÓN: 2-3 minutos

En esta tarea el candidato debe participar en conversaciones breves, de tipo transaccional, con el fin de satisfacer necesidades de supervivencia básica.

La tarea consiste en conversar con el examinador, tras una planificación previa, simulando una situación a partir de la fotografía descrita en la tarea 2.

El candidato dispone de la fotografía de la tarea 2 y de indicaciones sobre el contenido y el desarrollo de la conversación.

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3

Instrucciones para la situación simulada:

Imagine que usted está en la secretaría de una escuela de idiomas. Quiere hacer un curso de español y habla con la secretaria. Yo soy la secretaria.

Modelo de conversación:

1. Inicio

EXAMINADOR: SALUDO-RECEPCIÓN

Hola, buenas tardes / Buenas tardes / Buenos días

CANDIDATO: SALUDO

Hola, buenas tardes / buenos días

EXAMINADOR: SALUDO- PREGUNTA INICIAL

¿En qué puedo ayudarlo/a?

CANDIDATO: RESPUESTA

Quería información sobre un curso de español...

2. Fase de desarrollo

EXAMINADOR: DESCRIPCIÓN

¿Qué tipo de curso está buscando? / ¿Individuales o en grupo? / ¿Cursos generales de lengua y cultura o cursos específicos?

CANDIDATO

Quiero hacer...

EXAMINADOR: DURACIÓN, HORARIO

¿Quiere hacer un curso de un mes, varios meses...? / Nuestros cursos son mínimo de un mes y máximo de nueve meses / ¿Qué tipo de curso prefiere?

CANDIDATO

Pues, prefiero...

EXAMINADOR: PRECIO

Mire, el precio de este curso es de... euros

CANDIDATO

Bien, bien / vale / de acuerdo...

EXAMINADOR

Aquí tiene la hoja de matrícula. Debe completarla con sus datos personales e ir al banco para pagar el curso

CANDIDATO

Gracias / De acuerdo...

23

(Examen DELE, nivel A2)

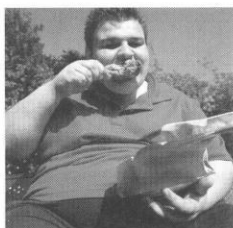
- d) Conversar entre estudiantes a partir de preguntas que se construyen y formulan alternativamente.

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES. NIVEL INTERMEDIO

Español para extranjeros

Tema 1. ALIMENTACIÓN Y SALUD

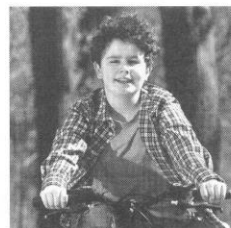
Candidato A



Según un estudio realizado en los Estados Unidos, el consumo habitual de comida basura aumenta el riesgo de sufrir obesidad. Los expertos han analizado durante 15 años los hábitos alimenticios de tres mil personas y su repercusión en sus condiciones físicas. Así, las personas que van dos días a la semana a restaurantes de comida rápida han engordado 4,5 kilos más que las personas que lo hacen solo un día.

(Extraído y adaptado de:
<http://www.loquesomos.org>)

Candidato B



Hay personas que no comen de forma sana y engordan muchísimo. Algunas de estas personas tienen una enfermedad, la obesidad, que puede llegar a ser grave, y que no pueden curar haciendo dieta para perder peso. En estos casos, actualmente, el problema puede solucionarse con una operación que consiste en hacer más pequeño el estómago. Esta operación es agresiva, pero garantiza perder peso y no volver a ganarlo.

(Extraído y adaptado de
<http://www.susmedicos.com/obesidad.html>)

1. **Observe** su fotografía y **pregunte a su compañero** sobre detalles de la suya. Hablen sobre las **diferencias y parecidos** entre las dos.
2. **Explique** lo que dice su **texto** y escuche las explicaciones de su compañero. A continuación **intercambien** sus **opiniones** sobre el tema y el contenido de los textos.
3. **Para saber más...**

Por turnos, haga **tres preguntas** a su compañero, sobre los puntos siguientes, y **responda** a las tres preguntas que él le hará. Empiece por el primer enunciado.

- La última celebración de una comida familiar o con amigos.
- Un recuerdo de la infancia relacionado con la comida.
- Cambios en sus hábitos de comidas desde que vive en España.
- Preparación de algún plato típico de su país.
- Consejos sobre qué comer en su país.
- Gustos y preferencias: comer en casa o en el restaurante.

Para terminar, el **examinador** puede hacerle alguna **pregunta** relacionada con el tema.

1. ¿Qué diferencias hay entre la dieta de su país y la nuestra?
2. ¿Le gusta cocinar, ir al mercado...? ¿Por qué?
3. ¿Qué prefiere: dulce o salado? ¿Por qué?
4. Cuéntenos algo que le haya pasado en un bar o un restaurante.
5. ¿En tu país hay tantos bares como en España? ¿A qué crees que se debe esta diferencia?

(Figueras y Puig, 2013)

1.6 ESTÁNDARES EN EVALUACIÓN Y PLANES CURRICULARES NACIONALES E INTERNACIONALES

La enseñanza y la creación de exámenes estandarizados necesitaban unas directrices para poder medir el nivel de dominio lingüístico de los candidatos de acuerdo con los niveles especificados en los planes nacionales e internacionales. Para ello, se crearon escalas de evaluación elaboradas por organizaciones profesionales en las que se basaron los exámenes estandarizados más importantes en la enseñanza de ELE. Asimismo, la tendencia progresiva hacia una mayor transparencia de las instituciones educativas y la mayor integración internacional ha provocado un aumento en el uso de los marcos de referencia uniformes (Parrondo: 2004).

En 1971 se celebró un *simposium* sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos*. Estaba clara la necesidad de crear un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos porque en Europa, los movimientos migratorios que se originaron por la gran cantidad de trabajadores de unos países a otros hacían ver con claridad la importancia de la enseñanza de las segundas lenguas. Así, el Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, reunido en la ciudad helvética de Rüsclikon, pidió a un equipo de acreditados lingüistas y profesores de lengua —conocido como el *Grupo de Expertos*— el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos. Por un lado, la enseñanza de la lengua extranjera tenía que llegar a todos los sectores de la población y, por otro lado, se debía fomentar la comprensión, la cooperación y la movilidad geográfica entre los europeos. Surge así la iniciativa del *Proyecto de Lenguas Modernas*, dirigido por J. Trim.

John Trim perfiló las líneas generales de un sistema para poder relacionar los exámenes y los métodos de medición de niveles de competencia lingüística en los países que formaban el Consejo de Europa. Había que conseguir una parrilla que permitiera comparar niveles de competencia lingüística con términos uniformes, y que representaran las capacidades por igual. No importaba cómo el candidato había

conseguido llegar hasta ese nivel, ni cuánto tiempo le había costado. Lo importante era que un hablante de una lengua con cierto nivel, pudiera compararse con otro hablante de otra lengua, que debía dominar lo que se describía en ese nivel de lengua. De esta forma, los tests y exámenes nacionales o institucionales serían más transparentes, se podría conocer el significado del examen en todos los contextos. El equipo encargado de esta misión comenzó creando listas de vocabulario y léxico frecuente con la intención de recoger diferencias y similitudes de capacidad de uso entre alumnos de distinto origen y distintos sistemas educativos. La primera conclusión que extrajeron fue que saber palabras, no significa saber usarlas, y lo mismo pasaba si se aplicaba a los conocimientos morfosintácticos. El binomio vocabulario y gramática no significaba que los estudiantes tuvieran un control de la pragmática de la lengua, que es la que decide si se puede o no se puede decir eso en la lengua en el contexto que elegimos. La ecuación español correcto no da como resultado expresión adecuada.

Todo esto se llevó a cabo adaptando enfoques diferentes. Siguieron los estudios y nociones de Wilkins y crearon catálogos de funciones generales, nociones generales y nociones específicas. Ofrecían un inventario con las tres categorías para elegir temas en la clase.

Los inventarios eran negociables en doble sentido: si se trataba de una función menos relevante para determinado público, se podía sustituir por otra. Si el usuario/profesor consideraba que los exponentes lingüísticos propuestos no eran los mejores, se podían sustituir por otros, sin detrimento para el nivel de competencia comunicativa que alcanzaría el alumno. Así, habría muchos niveles umbral posibles, y muchos niveles de proficiencia por encima y por abajo de ese primer paso en el desarrollo del producto.

A lo largo de los años se multiplicaron los estudios en torno a estos conceptos. Se crearon descripciones de niveles umbral en todos los idiomas europeos, se llevaron a cabo experimentos de aplicación en cursos de universidades populares de distintos países, en academias de lengua, en enseñanzas medias, en diseño curricular de educación secundaria general lo mismo que en escuelas de enseñanza profesional de

todos los tipos. Hemos visto una aceptación masiva y general de estos conceptos, sobre todo en planes oficiales de educación secundaria y superior.

Uno de los documentos redactados en 1972 por el *Grupo de Expertos* lleva por título *The Threshold Level* (van Ek, 1975). Después de este documento dedicado al inglés, empiezan a publicarse los equivalentes en otras lenguas europeas: *Nivel Umbral* (español), *Un Niveau Seuil* (francés), *Kontakt Schwelle* (alemán), *Livello Soglia* (italiano), etc.

En 1990 sería ALTE (Association of Language Testers in Europe) quien desarrollaría una escala común basada en el modelo del Nivel Umbral que reconoce tres grandes niveles: inicial (A), intermedio (B) y avanzado (C) que a su vez se dividen en dos niveles cada uno.

Nivel Acceso de ALTE: capacidad muy básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla.

Ejemplo: PUEDE plantear preguntas sencillas respecto a un menú y comprender respuestas sencillas.

Nivel 1 de ALTE (usuario del Nivel Plataforma): capacidad para abordar información sencilla y clara, y comenzar a expresarse en contextos conocidos.

Ejemplo: PUEDE participar en una conversación rutinaria sobre temas sencillos y predecibles.

Nivel 2 de ALTE (usuario del Nivel Umbral): capacidad para expresarse de forma limitada en situaciones cotidianas y de abordar de forma general información no rutinaria.

Ejemplo: PUEDE solicitar abrir una cuenta bancaria siempre que el procedimiento sea sencillo.

Nivel 3 de ALTE (usuario independiente): capacidad para conseguir la mayor parte de sus objetivos y de expresarse en una cierta variedad de temas.

Ejemplo: PUEDE servir de guía a los visitantes y ofrecer una descripción detallada de un lugar.

Nivel 4 de ALTE (usuario competente): capacidad para comunicarse en la que destaca lo bien que lo hace en función de su adecuación, sensibilidad y capacidad para abordar temas no cotidianos.

Ejemplo: PUEDE responder a preguntas hostiles con seguridad. PUEDE tomar y mantener el turno de palabra.

Nivel 5 de ALTE (usuario óptimo): capacidad para utilizar material con un alto nivel de exigencia académico o cognitivo y de causar una buena impresión en el uso de la lengua en un nivel de actuación que puede ser, en cierto sentido, más avanzado que el de un hablante nativo de tipo medio.

Ejemplo: PUEDE leer textos por encima para buscar información importante, PUEDE captar el tema principal del texto y leer con tanta rapidez como un hablante nativo.

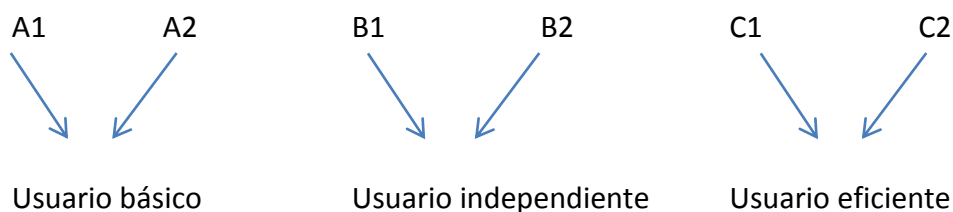
Para tener una idea más clara de los niveles de ALTE, quizá pueda servirnos este cuadro donde aparecen otros niveles para el inglés reconocidos internacionalmente.

ALTE level	MCER level	ESOL Exam	IELTS Exam	TOEIC	TOEFL
Level 5	C2	CPE	7.5+	—	
Level 4	C1	CAE	6.5-7	945+	110+
Level 3	B2	CFE	5-6	785+	87+
Level 2	B1	PET	3.5-4.5	550+	57+
Level 1	A2	KET	3	225+	
Acceso	A1	—	1-2	120+	

También podemos ver más ampliada esta comparación en http://www.alte.org/attachments/files/framework_spanish.pdf

En 1994 ALTE también consiguió realizar un acuerdo para la creación de un código de buena práctica ética en evaluación (*Principles of Good Practice for ALTE Examinations*) que se ha revisado posteriormente. También creó en 1998 los *Can Do Statements* que en español serían las afirmaciones de capacidad y en el año 2000 el *Portfolio europeo de las lenguas*.

En el año 2002 el Consejo de Europa creó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* que se ha convertido en el gran documento de referencia para la enseñanza y evaluación de las lenguas en Europa. El MCER detalla las capacidades comunicativas para la comprensión y producción de segundas lenguas en situaciones determinadas y para cumplir propósitos específicos (Little, 2006). Estas capacidades, como dijimos anteriormente, se dividen en dos:



NIVELES DE REFERENCIA COMUNES

El *Marco común europeo de referencia* establece una escala de 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. La división se agrupa en 4 bloques que responden a una división más clásica de nivel básico, intermedio y avanzado, aunque no se corresponden exactamente con los niveles clásicos por estar situados por encima o por debajo de ellos.

Dimensión vertical: los niveles comunes de referencia

El *Marco de referencia* diferencia tres niveles: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), cada uno de los cuales se subdivide en dos niveles: A1–A2, B1–B2, C1–C2. De este modo, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera queda dividido en seis fases (p.25):

- **Acceso (*Breakthrough*)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y Trim, en la misma publicación, «Introdutorio».
- **Plataforma (*Waystage*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (*Threshold*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (*Vantage*)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado» y Trim como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».
- **Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)**, que Trim denominó «Dominio efectivo» y Wilkins «Dominio operativo adecuado», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **Maestría (*Mastery*)**, (Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo») que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Nivel	Subnivel	Descripción
<p style="text-align: center;">A (Usuario básico)</p>	<p style="text-align: center;">A1 (Acceso)</p>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
<p style="text-align: center;">A2 (Plataforma)</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus</p>	

	necesidades inmediatas.	
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas	

	generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.	
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.	

En 1994 el plan curricular del Instituto Cervantes supuso la aparición de una referencia para poder diseñar el currículo de enseñanza, aprendizaje y evaluación del español como lengua extranjera. Es un plan acorde con los niveles comunes de referencia europeos. Consta de inventarios de especificaciones del material necesario para realizar los niveles de competencia comunicativa descritos en el MCER teniendo en cuenta los componentes gramaticales, pragmático-discursivos, nocional, cultural y de aprendizaje. El Instituto Cervantes creó este currículo para tener un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes, para afianzar la calidad en la red de los centros, pero asimismo se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo para saber de qué consta cada nivel exactamente. La publicación supone una gran contribución para la creación de los exámenes DELE, si bien debería contar con una revisión profunda de los inventarios y su correspondencia con el Marco. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

En Estados Unidos, en la década de los 80, la organización *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) publicaron en versión provisional los niveles de competencia lingüística. La escala de niveles que se publicó en 1986, estaba basada en una escala anterior que creó el *Foreign Service Institute* durante los años 50 y la escala gubernamental *Interagency Language Roundtable*. La *Guía de dominio lingüístico* de la ACTFL se ha actualizado en tres ocasiones, la última en 2012.

La *Guía* distingue cinco niveles de dominio lingüístico: Distinguido, Superior, Avanzado, Intermedio y Novicio, que a su vez se dividen en los subniveles alto, medio y bajo.

Los cinco criterios comprenden la función y la actividad global, el contexto, el contenido, la exactitud y extensión del texto.

Sandrock (2010) cree que el nivel intermedio lo alcanzarían, por ejemplo, estudiantes de secundaria que han estudiado español como segunda lengua entre 4 y

6 años, el nivel avanzado a licenciados en español como segunda lengua pero sin experiencia en un país hispanohablante, y el superior, correspondería a estudiantes de español que han vivido durante un tiempo en un país de habla hispana en un contexto profesional.

A continuación, mostramos un cuadro que describe a grandes rasgos lo que se espera de un candidato de cada nivel.

Descriptores de los niveles de ACTFL

<p><i>El candidato al nivel Novicio:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Produce palabras aisladas y frases memorizadas- Es capaz de entenderse, con alguna dificultad, con alguien acostumbrado a tratar a extranjeros- No se desenvuelve en una situación o en una transacción sencilla.
<p>El candidato al nivel Intermedio:</p> <ul style="list-style-type: none">- Es creativo con el lenguaje- Pregunta y responde preguntas sencillas- Puede tratar temas familiares- Se expresa al nivel de la oración- Se desenvuelve en una situación o en una transacción sencilla- Es capaz de entenderse con alguien acostumbrado a tratar a extranjeros
<p>El candidato en el nivel Avanzado:</p> <ul style="list-style-type: none">- Trata un variedad de temas familiares concretos- Narra- Describe- Se expresa en unidades superiores a la oración- Se desenvuelve en una situación o en una transacción complicada- Es capaz de entenderse con alguien no acostumbrado a tratar a extranjeros
<p>El candidato en el nivel Superior:</p> <ul style="list-style-type: none">- Puede tratar temas abstractos- Puede participar en conversaciones profesionales

- Apoya su opinión
- Expresa hipótesis
- Se desenvuelve en una situación desconocida
- Se expresa con un alto grado de exactitud
- Se expresa en discurso amplio y elaborado

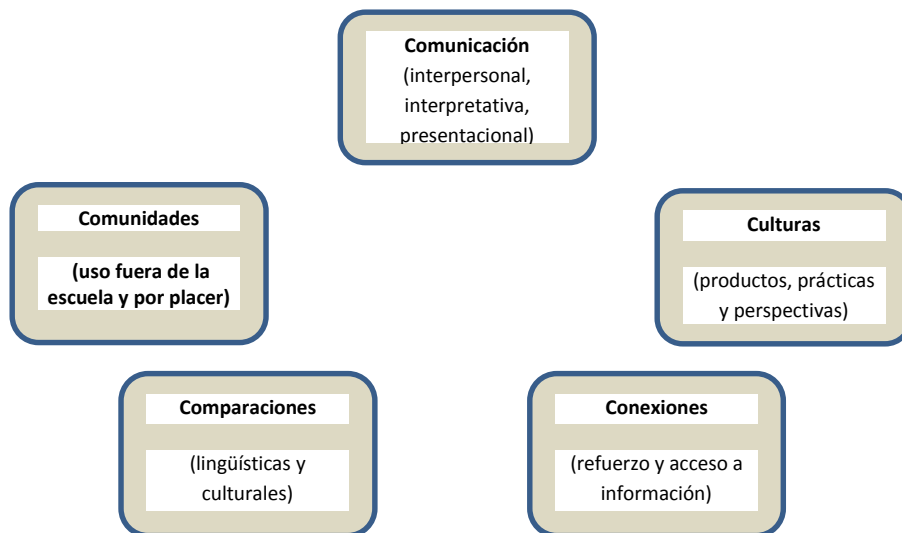
El candidato al nivel Distinguido:

- Usa el idioma con precisión y eficacia
- Se expresa sobre temas globales y abstractos en una manera apropiada culturalmente
- Puede usar discurso persuasivo e hipotético con función representativa
- Es capaz de adecuar su lenguaje a registros culturalmente apropiados

Adaptado de ACTFL (2012)

Como señala Antón (2013), esta guía ha tenido un gran impacto y ha dado origen a otros dos documentos:

-Estándares Nacionales para la enseñanza de Idiomas Extranjeros (1996) y revisados (National Standards, 2006). Este documento marca metas de contenido en los programas de idiomas. Once estándares, agrupados en las categorías comúnmente denominadas **las cinco Ces** que en general se aceptan en los Estados Unidos.



- Guía de Actuación para aprendices escolares (ACTFL, 1998) describe habilidades comunes para cada nivel para reflejar los tres estándares en la categoría de la comunicación: interpersonal, interpretativa y en modalidad de presentación.

1.7. LA EVALUACIÓN COMO DISCIPLINA EN EVOLUCIÓN

Desde su inicio en los años 60 hasta nuestros días, la evaluación es una disciplina que ha ido cambiando y, sobre todo, adquiriendo más importancia con el paso de los años en el mundo de la educación y en los currículos. Además, la calidad del trabajo ha ido aumentando proporcionalmente. Para ello se mencionan como factores de evolución nuevas áreas de interés y la utilización de las nuevas tecnologías. El camino que se ha tomado con las últimas propuestas para la evaluación cualitativa es el de obtener datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje más que el del resultado de la instrucción (Bordón, 2004, 55:5-29). Veamos su evolución.

1.7.1. LOS AÑOS 60

Los métodos de la enseñanza de lenguas modernas eran la herencia de la enseñanza de las lenguas clásicas, del latín y el griego, y se basaban en el estudio gramatical de las mismas

Época estructuralista. Revelan el dominio del sistema lingüístico de la L2, pero no su habilidad para usar la lengua. Se utilizaban tareas de selección múltiple que, con técnicas psicométricas, le daban fiabilidad a los exámenes, puesto que se trata de pruebas objetivas.

Hay una figura que destacar en estos años, Roberto Lado con su libro *Language Testing: The construction and Use of Foreign Tests* (1961) aunque recoge técnicas que ya se han visto superadas.

1.7.2. LOS AÑOS 70

A mediados de los sesenta y en los setenta la evaluación incorpora una visión de la habilidad lingüística como consistente en las cuatro destrezas y en una serie de componentes (gramática, vocabulario y pronunciación). Es la época en la que triunfa lo estructuralista, pero en la segunda mitad de los años setenta se ve que ese modelo entra en crisis y ya hay nuevas propuestas didácticas que se dirigen a un enfoque comunicativo. Así lo señala Weir (2002) cuando se revisó en 1975 el CPE (*Certificate of Proficiency in English*). Así, el examen que estaba dividido en escrito y oral, pasó a tener 5 secciones: composición, comprensión de lectura, uso del inglés, comprensión auditiva y entrevista. Esto supone el abandono total de la concepción de la lengua como una competencia unitaria para inclinarse por la habilidad lingüística basada en las 4 destrezas.

Todo lo que se discutió en el primer Language testing research Colloquium de 1979 señalaba a los años 80 como los años del modelo de competencia comunicativa, es decir, del “uso” de la lengua. La lengua nos sirve para crear un discurso propio, con significado y teniendo en cuenta el contexto. Por lo tanto, si la enseñanza de segundas lenguas iba encaminada a enseñarse de forma diferente, los instrumentos y la forma de medir lo que sabe el candidato, irremediablemente, tenía que cambiar para ser coherente con el nuevo modelo.

1.7.3. LOS AÑOS 80

En 1983 se celebró en Hong Kong el *International Symposium on Language Testing* que permitió la recopilación de trabajos de investigadores de ese momento. Se recogen reflexiones del tipo de si los exámenes son los que imponen lo que se debe enseñar (tipo de lengua) o por el contrario, el examen recoge la lengua que se quiere enseñar.

Se distingue entre los Exámenes de **aprovechamiento**, es decir, si sirven para comprobar que el aprendiz ha cumplido los objetivos del curso, y los exámenes de nivel de **dominio**, que Davies (1985) califica de más creativos, y que dan origen a

cursos y programas para que el candidato se prepare estos exámenes, es decir, influyen en el modelo lingüístico que se llevará a cabo.

Rea (1985) pone de manifiesto que, aunque está claro que se debe seguir un enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, la adopción de este modelo encuentra problemas porque una lengua no se puede medir a través de elementos discretos.

En este simposio también se trata el tema de los exámenes a gran escala porque son una parte muy importante en evaluación por todo lo que supone: creación, administración, corrección, calificación, informes, etc. Así se recoge en el trabajo de Merrill Swain (1985), donde expone los principios generales que, en su opinión, deben regir la elaboración de un examen a gran escala:

1. Se necesita un marco teórico del que partir. Tiene que haber una concepción de la naturaleza de la lengua para poder elaborar un examen de lengua. Por supuesto, ella propone el suyo con Canale (Canale y Swain, 1980).
2. Concentrarse en el contenido. Debe ser motivador, sustancioso, integrador e interactivo por naturaleza. Las tareas deben generar en el candidato actuación gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica.
3. Sesgar con buen fin. Se debe hacer todo lo posible para que el candidato saque lo mejor de él mismo. Esto se hace dando tiempo suficiente para hacer el examen, darle información acerca de lo que se espera de él o, incluso, dejarles usar el diccionario durante la prueba u otro tipo de recursos.
4. Trabajar más en el aspecto de la repercusión (*washback*), el impacto del examen, es decir, cómo influye éste en la enseñanza. Por ejemplo, si un estudiante tiene que superar un examen con ciertas características, habrá que orientar la enseñanza para que lo hagan con éxito. Considera muy importante que los profesores formen parte del diseño, administración y calificación de exámenes porque así podrán encontrar y sugerir estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje, además de cambiar aspectos de lo que enseñan.

En ese momento estaba vigente un problema que todavía hoy sigue vivo que es la evaluación de la parte oral. En el *simposium* de Hong Kong se presentaron varios

proyectos donde se resalta que la prueba oral debe ser directa y debe estar incluida en los exámenes. Si se trata de un examen de aprovechamiento es posible que la evaluación oral sea el resultado de lo que el profesor ve a lo largo del curso.

También se aborda el tema de la evaluación de la expresión oral. Los exámenes de certificación lingüística actuales incluyen pruebas de expresión oral que marcan cómo usa el candidato la lengua, excepto en los casos en que la evaluación de la parte oral se hace de forma continuada con la participación del alumno en la clase, por ejemplo. Todo esto deja muy lejos lo que Lado (1961) defendía, la evaluación indirecta. Empieza así la preocupación por crear pruebas que permitan una evaluación objetiva, y esto pasa por la utilización de criterios y la formación de examinadores. También pasaría por definir la relación entre examinador y candidato, calcular el coste de la prueba-e incluiría apoyo tecnológico, algo que llegados a este punto, resulta muy útil, especialmente en el caso de las pruebas orales *online*.

El apartado más destacado del *simposium* es el dedicado al gran protagonista de la evaluación: la validación. Si un examen no es válido no sirve para nada. Se puso de manifiesto que existían diferentes definiciones del concepto. Habría que resaltar la ponencia de Stevenson porque propone una revisión del término, cuestionando especialmente la validez aparente (*face validity*). El experto denuncia que está muy extendida la creencia de que si una prueba oral contiene tareas que constan de una simulación de la vida real, evalúa a un candidato en una actuación directa, cuando en realidad sigue siendo una simulación y deberá evaluarse con bases teóricas.

En el *simposium* queda claro que hay que establecer el modelo de lengua como competencia comunicativa. Se deja la línea abierta para continuar con el tema de la validez y de la evaluación de la expresión oral.

1.7.4. LOS AÑOS 90

Siguiendo los últimos pasos señalados en la década que hemos descrito anteriormente, acuñando el modelo de lengua como competencia comunicativa, la evaluación se centra en los exámenes de tipo comunicativo. Bachman (1990) lanza

una propuesta basada en el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain que se basa en las cuatro subcompetencias: lingüística, discursiva, sociocultural y estratégica, pero Bachman excluye a la competencia estratégica, aunque la considera parte de la habilidad lingüística comunicativa y, además, amplía su alcance respecto del modelo de Canale y Swain. Como señala Bordón (2008: 10 pero es un artículo),

De esta manera, para Bachman, la competencia estratégica no consiste en una serie de estrategias compensatorias que sirven para remediar fallos en la comunicación o para reforzarla, sino que es descrita como la responsable de una serie de funciones en la planificación, valoración y ejecución, que proporcionan los medios para explicar cómo los diversos componentes de la competencia lingüística (gramática, textual, pragmática y sociolingüística) interaccionan entre ellos y con rasgos de situaciones de uso de la lengua. El papel de la competencia estratégica en el marco de este modelo se amplía posteriormente (Bachman y Palmer 1996) y se reelabora como una serie de componentes o estrategias metacognitivas que incluyen establecer las metas -decidir qué se va a hacer, valorar establecer qué se necesita, con qué se ha de trabajar y cómo se ha hecho- y planificar -decidir cómo usar lo que se tiene-. Esta propuesta ha resultado muy influyente como base teórica para indagar e investigar en todos y cada uno de los componentes de la habilidad lingüística comunicativa, e, igualmente, ha servido para proporcionar el modelo de lengua en la elaboración de numerosos exámenes.

Sería en el Simposium de noviembre de 1989 que organizó la IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*), titulado *La evaluación de la lengua en los años 90: el legado comunicativo*, donde se recogerían todas las cuestiones prácticas y teóricas en el área de evaluación de las lenguas.

En estos años el gran reto son los exámenes de tipo comunicativo. En *Language Testing in the 1990* (Alderson y North, 1991) se recogen las posiciones de distintos investigadores y usuarios de la evaluación. Carroll y Skehan denuncian que los cambios no son fáciles, de hecho, Carroll (1991: 22-27) indica cinco colectivos reacios a cambiar los tipos y formas de exámenes:

- Los profesores, que se resisten a aceptar cambios e innovaciones porque no lo ven claro.
- Los administradores de exámenes también se resisten en muchos casos por los costes de los exámenes a gran escala.

- Las diferencias culturales.
- La gente en general, a la que le cuesta cambiar.
- El medio académico, que para Carroll resulta ser el peor grupo porque piensa que los profesores e investigadores estrechos de miras critican todo lo que suena a novedad.

Skehan (1991:3-6) arguye la no aceptación a los cambios a otras cuestiones:

- Hay demasiadas investigaciones sobre la lengua que son muy diferentes y que se superponen. Se refiere, en primer lugar, a la gramática estructuralista, luego a la introducción de la gramática transformacional, enfoques basados en actos de habla más tarde, después la lengua como discurso y otra vez Chomsky con la gramática universal. Y todo esto provoca en el mundo de la evaluación un desconcierto que nada tiene que ver con el modelo concreto que se busca para trabajar.
- Colectivos que no están dispuestos a invertir tiempo y dinero en nuevos exámenes porque el proceso de validez y fiabilidad exige mucho tiempo y esfuerzo, también económico, para introducir un nuevo examen.
- Diferencia de intereses porque en todo el proceso hay gente muy diferente implicada. No es lo mismo un investigador que con su teoría nueva expone un nuevo modelo de evaluación que el personal que forma parte de la administración de un examen como la parte de la logística.

Alderson (1991) se ocupa de un tema importantísimo: las escalas. Son la herramienta necesaria para puntuar diferentes niveles de actuación. Si buscamos su origen, lo encontramos en la necesidad de poner puntuaciones objetivas o lo más objetivas posible, especialmente en las pruebas de expresión oral. Las escalas suponen el referente que necesita todo evaluador y es el estándar común para interpretar los resultados de las respuestas abiertas. Si nos ponemos en el punto de vista del candidato, las escalas también son muy útiles porque les permiten entender lo que significa su puntuación. Así, un número de banda equivale a un nivel del MCER, por ejemplo en el caso de BULATS al nivel B1, y los descriptores de nivel detallan lo que el candidato puede hacer en cada uno de ellos.

Otra autora que hay que destacar en estos años es Rea (1991), que plantea que la evaluación de la gramática no ha evolucionado de la misma manera que ha hecho la evaluación de la lengua comunicativa, es decir, si se camina hacia una gramática

comunicativa, lo lógico sería evaluar la gramática de una manera comunicativa también. En estos casos, las pruebas de conocimiento de lengua se basan en ítems discretos cerrados y la otra forma de evaluar esa gramática comunicativamente sería con el candidato actuando en un contexto.

Davies (1991) repasa todos los trabajos anteriores y establece una relación entre evaluación de la lengua y adquisición de segundas lenguas. Señala que la evaluación y la enseñanza de las lenguas deben estar coordinadas.

Se sigue trabajando en los diferentes tipos de evaluación y sus nombres. Recordemos:

- Evaluación cuantitativa como aquella que utiliza exámenes para medir el resultado de un proceso de aprendizaje o el dominio de una lengua.
- Evaluación cualitativa como aquella que se encarga de recabar información del proceso de aprendizaje a través de conversaciones, tareas recogidas en clase, informes del profesor, análisis del discurso, portfolios, etc.

En este segundo caso, aparecieron otros nombres; *evaluación auténtica, educativa, pedagógica y alternativa*. En concreto, en el nombre de *alternativa*, Brown y Hudson (1998) mostraron su desacuerdo porque parece que se trata de una nueva forma de evaluar y consideran el término como negativo.

En los últimos años destacamos la labor de Bachman. Sus estudios se dirigen a la profundización de la relación entre la lingüística aplicada y la evaluación. Bachman (2000) destaca que la evaluación ha profundizado en cinco aspectos:

- La metodología para la investigación.
- Los avances prácticos.
- La calificación de la actuación.
- La preocupación por la ética de los exámenes.
- La profesionalización en el campo de la evaluación.

Lleva a cabo investigaciones sobre evaluación cuantitativa y el modelo de Modelo de Rasch ³ y la evaluación cualitativa.

Entre los avances prácticos logrados, Bachman se refiere especialmente al avance de la tecnología, la aplicación de la informática en la medición (respuesta al ítem), la accesibilidad a ordenadores y la aparición de programas informáticos, todo ello tiene gran importancia en el mundo de la evaluación. Tampoco se puede dejar atrás el desarrollo de la evaluación con fines específicos y todo lo que se ha conseguido hasta el momento para la evaluación de la pragmática. Pero, especialmente, el capítulo de la informática cobra importancia porque ofrece datos muy importantes y porque incidirán exponencialmente sobre:

- a) La interacción entre la actuación del candidato y la evaluación de la actuación.
- b) La interacción entre la actuación del candidato y el contenido de los ítems y tareas del examen, y el contenido del examen.

Todo esto nos permitirá investigar cómo se aprende la lengua y qué ítems debemos modificar.

Para Bachman, el hecho de que exista un programa informático que recoja y permita analizar las respuestas de los candidatos contribuye, lógicamente, a desarrollar las teorías de cómo debe ser un examen de diagnóstico y también a comprender mejor cómo aprendemos la lengua. Esto no significa que no encuentre aspectos negativos en el uso de la informática. Cita ciertas limitaciones y se pregunta, por ejemplo, si es lo mismo una prueba de comprensión de lectura en la que el candidato lee un texto impreso en papel que la misma prueba en soporte informático.

Nos gustaría incluir aquí también los factores que, según Bachman (2000), afectan a la actuación del candidato:

³ Modelo de Rasch (1980), que se basa en el enfoque estadístico del Danés Rasch (1980) que consiste en una fórmula matemática, que se puede aplicar a cualquier disciplina, para la relación entre la probabilidad de éxito y la diferencia entre la habilidad de un individuo y la dificultad de un ítem.

- Características del procedimiento de examen y de los calificadores. Se encontraron desajustes en las calificaciones debidas a la lengua materna del evaluador, su formación o su experiencia.
- Procesos y estrategias de los candidatos al responder a las tareas del examen.
- Las características de los propios candidatos. Aspectos como la lengua materna, formación, cultura o sexo inciden en la actuación del candidato (Kunnan 1995).

A finales de los 90 lo que encontramos es el intento de perfeccionamiento de las técnicas de evaluación que existen, pero también la aparición de nuevos procedimientos.

Con el afán de medir la actuación de los candidatos, para la evaluación escrita se cuenta con el **portfolio**. Es una excelente herramienta de evaluación cualitativa, es decir, para obtener información del proceso de aprendizaje de una lengua. Para la expresión oral, se cuenta con las entrevistas orales que podemos encontrar en todo tipo de exámenes y que sirven para medir la habilidad lingüística.

Un portfolio es una carpeta de trabajos que nos proporciona información muy útil: cómo aprenden la lengua los estudiantes, qué tipo de errores cometen y qué estrategias han utilizado. El aprendiz puede ir viendo lo que va aprendiendo, con lo cual, es más autónomo.

El Consejo de Europa, quien promovió este documento personal, lo definía del siguiente modo⁴:

Es un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

⁴ <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

El Portfolio consta de 3 partes:

- **Pasaporte de Lenguas**

Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Auto evaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- **Biografía lingüística**

En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.

- **Dossier**

Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.).

De acuerdo con Bordón (2008: 16)

1. Un pasaporte lingüístico, en el que se debe hacer constar una visión general de la identidad lingüística de su dueño, de su experiencia de aprendizaje de la lengua y de su aprovechamiento, así como una autoevaluación de su habilidad lingüística en la segunda lengua.
2. Una biografía lingüística, que incluirá información del proceso de aprendizaje del poseedor del pasaporte, y le permitirá definir sus objetivos de aprendizaje, revisar su progreso, registrar el aprendizaje significativo y las experiencias interculturales, así como reflexionar sobre diversos aspectos del aprendizaje y el uso de la lengua.
3. Un dossier, que consiste en reunir ejemplos del trabajo del aprendiz en la segunda lengua.

David Little (2002) explica que las diferentes versiones del PLE tienen en común dos cosas:

- Siguen los principios y guías del consejo de Europa
- Todas tienen en cuenta los niveles del MCER para la evaluación

Sostiene (2002:5) además que “la autoevaluación es fundamental para el uso efectivo de la PLE, así como para los procesos de planificación, monitorización y evaluación del aprendizaje”. Esto significa que uno de las cosas más importantes que

puede aportar el portfolio a un estudiante de lenguas es la reflexión sobre su propio aprendizaje, sus habilidades y sus logros. Reflexionar es un hecho fundamental para que la autoevaluación tenga fiabilidad. Con esta autoevaluación y con la evaluación externa se consiguen los dos objetivos del portfolio.

Portafolio	Biografía	Dossier
<ul style="list-style-type: none"> -Perfil lingüístico -Certificados -Experiencias lingüísticas y culturales 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los conocimientos y habilidades lingüísticas - Reflexión sobre el aprendizaje -Formulación de planes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Selección de trabajos: redacciones, lecturas, audios, vídeos, etc.

Para la expresión oral, se cuenta con las entrevistas orales que podemos encontrar en todo tipo de exámenes y que sirven para medir la habilidad lingüística. Empezó en los años 60 con la adopción de pruebas directas para la lengua hablada y se trata, quizá, del procedimiento más extendido. Tenemos que señalar las aportaciones de Oller (1979:320-326) donde hacía mención de la *Foreign Service Institute oral Interview*, los primeros intentos de aplicar esta técnica a los exámenes de gran escala. En la entrevista, el candidato cuenta con dos evaluadores durante los 30 minutos que dura el proceso, que solo se acorta a 15 minutos si el candidato apenas tiene habilidad que demostrar desde el principio. La actuación del candidato se graba, bien como elemento de referencia para el futuro bien para usarse en estudios de validez o para el proceso de formación de evaluadores. Hay una escala de cinco puntos que determina el nivel del candidato. Esta escala, según Oller (1979:320-326) refleja la teoría de los elementos discretos (*discrete point theory*), que para determinar la habilidad del candidato califican separadamente en escalas que se refieren a componentes relacionados solo con la competencia lingüística: gramática, acento, vocabulario, fluidez y comprensión. Cada una tiene una puntuación diferente. Así, la gramática es lo que más peso tiene, seguida del vocabulario, comprensión, fluidez y, con menor peso, el acento.

Con el cambio al modelo comunicativo de lengua, hubo un replanteamiento de todos estos principios, especialmente la calificación por medio de escalas, que pasarán de estar definidas en términos de elementos discretos a basarse en la habilidad lingüística. De este modo, pasó a hacerse una calificación *analítica* u *holística*. La **analítica** define niveles de actuación en términos de competencia gramatical, pragmática, etc. La **holística** define el nivel de actuación global.

Todos los exámenes a gran escala incluyen la entrevista para evaluar la expresión oral del candidato. Ésta y su evaluación varían en cuestiones como la duración de la prueba o el número de entrevistadores, online o presencial, pero siempre contando para el proceso con candidato, un entrevistador y al menos un evaluador.

Las entrevistas, para tener la calidad que se exige, deben tener tipos de preguntas adecuados, temas bien elegidos y una situación no real bien seleccionada.

Según Bordón (2008:17), la entrevista más usada es la (ACTFL) *Oral Proficiency interview* (OPI) que desarrolló el *American Council for the teaching of Foreign Languages*, que marca el objetivo de la entrevista en estimular una conversación de manera eficaz para conseguir una muestra del candidato que se pueda calificar.

La OPI es un examen de nivel de dominio que mide la producción lingüística de manera holística. Mide la habilidad de usar la lengua de forma efectiva en situaciones de la vida real con unas tareas determinadas. Las escalas de niveles de ACTFL para la OPI suponen cuatro niveles: novato, intermedio, avanzado y superior que se deben definir con las siguientes categorías

1. **Tareas globales o funciones:** preguntar y contestar preguntas simples, narrar, describir, etc.

2. **Contextos o áreas de contenido:** la serie de circunstancias, lingüísticas o situacionales en las que se desarrollan las tareas y los temas que se relacionan con ellas. Por ejemplo: una tienda de ropa con el contenido de pedir una talla y probar varias prendas.

3. **Rigor con el que se realiza la tarea:** uso del vocabulario, corrección formal, fluidez, pronunciación, adecuación y utilización de estrategias.

4. **Tipo de texto oral que resulta de la actuación de las tareas:** palabras sueltas, frases, oraciones, párrafos o extensión del discurso.

Definición de los niveles

Novato: el candidato puede comunicarse mínimamente con emisiones formulaicas y aprendidas de memoria, o con listas y frases.

Intermedio: el candidato puede crear con la lengua, hacer y contestar preguntas sencillas sobre temas corrientes y manejar una situación una transacción sencilla.

Avanzado: el candidato puede narrar y describir en todos los tiempos verbales y manejar una situación con complicaciones.

Superior: el candidato puede fundamentar una opinión, hacer una hipótesis, hablar sobre una variedad de temas de manera concreta y abstracta y manejar una situación lingüística poco frecuente.

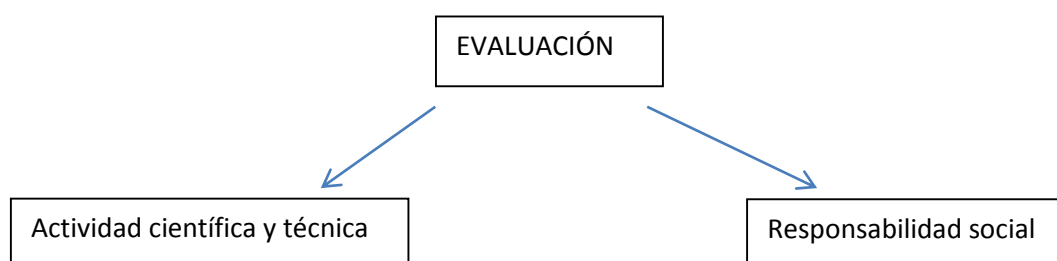
Salaberry (2000) critica este tipo de entrevista desde el punto de la validez y fiabilidad. Propone algunos cambios estructurales para mejorar este proceso que se usa mucho en Estados Unidos, pero también es usado para más lenguas, entre ellas, el español. Sin embargo, este método de medición para obtener la habilidad lingüística da muy buenos resultados porque los examinadores tienen una formación muy exhaustiva que culmina en la obtención de un diploma que tiene una duración determinada para que si el examinador quiere seguir haciendo este trabajo, se someta de nuevo a un reciclaje que hará que mantenga su objetividad y justicia a la hora de evaluar (cada dos años normalmente).

En la actualidad, todos los exámenes a gran escala incluyen la entrevista en la prueba oral, es decir, una prueba con examinador, candidato y, en muchas ocasiones, evaluador.

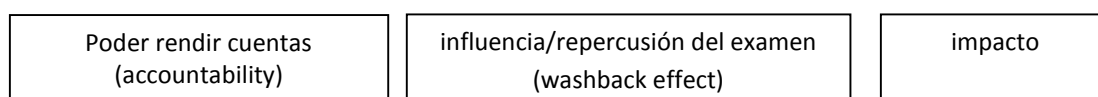
En 1997 tuvo lugar el *Language Test Research Colloquium* con un lema hasta ahora no tratado, el de la equidad de los exámenes de lengua (*Fairness*) y ese mismo año también la publicación *Language testing* le dedicó un especial al mismo tema.

Bachman (1998) afirma que cuando los exámenes se usan mal, se debe a que no existe una profesionalización de los examinadores y que se hace necesario tener unos estándares y un código deontológico, algo que Stansfiels (1993) y Davies (1997) ya han defendido.

ALTE decidió adoptar un código de buenas prácticas en 1994 que supusiera para los miembros de la asociación⁵ y para los futuros miembros⁶ con estándares que deberían aceptar para la creación de exámenes y para los usuarios de los mismos. En este capítulo referido a la equidad, no podemos dejar pasar por alto las reflexiones de Mcnamara (2000) en cuanto a la evaluación. Mcnamara distingue dos tipos de evaluación:



Entiende por responsabilidad social que los que crean exámenes tengan responsabilidad sobre los efectos de los mismos teniendo en cuenta tres aspectos:



En el primer caso, **poder rendir cuentas**, se refiere a que los responsables de los exámenes tienen una responsabilidad hacia la gente que hace los exámenes y hacia los que extraen información de los resultados de los exámenes. Por eso, se hace absolutamente necesario crear y proporcionar información sobre el examen a los

⁵ En la dirección <http://www.ets.org> se puede encontrar información acerca de ETS, así como consultar la publicación de sus estándares, y ver ejemplos de exámenes.

⁶ En la página del Instituto Cervantes: <http://www.cervantes.es>, se incluyen vínculos que dan acceso a las características de los distintos diplomas DELE y se pueden obtener ejemplos de exámenes antiguos.

posibles candidatos, es decir, hay que crear material informativo como folletos, publicidad en papel o internet.

Repercusión del examen (washback effect) o impacto que tiene el examen sobre el método de enseñanza o aprendizaje, por ejemplo, con la creación de material de preparación de exámenes.

Impacto del examen en la sociedad, es decir, qué influencia tienen en una comunidad. Por ejemplo, no tiene el mismo impacto un examen DELE o de Cambridge, que uno que se hace en el aula después de un semestre.

Hay defensores de la ética de los exámenes que la comparan con la profesionalización de otras disciplinas como la medicina, como es el caso de Stansfeld (1993: 190) que apuesta por la profesionalización de los examinadores. Une profesionalización a ética. Defiende un código de ética profesional junto a estándares para desarrollar exámenes de lengua. Davies (1997) afirma más o menos lo mismo. Apunta que la ética en la evaluación está basada en la formación de profesionales y en tener un código ético.

La palabra que define los años 90 en la evaluación es la consolidación. Ha supuesto un gran avance en teoría y técnica. Validez y fiabilidad con nuevas perspectivas y desde nuevas perspectivas. La tecnología dio paso a los exámenes por ordenador. Existen más expertos, estudios e investigaciones sobre evaluación, al igual que hay asociaciones, congresos y conferencias que se ocupan del tema. Son ya muchos los países en los que numerosas instituciones dedican tiempo y esfuerzo al estudio de la evaluación. Y el número va en aumento.

1.7.5. LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI

Para terminar este recorrido, debemos pasar por este primer tercio de siglo en el que se sigue trabajando en el concepto de profesionalización de la evaluación, es decir, evaluación como profesión, Bachman (2000), formación de expertos en evaluación y seguimiento de estándares de práctica. Expone que hay cinco áreas de profesionalización: metodologías de investigación en este campo, los avances

prácticos en evaluación, las variables que afectan la actuación de un candidato, métodos de calificación y cuestiones éticas relacionadas con la evaluación.

Hay que continuar con los principios de equidad y validez. Validez es el concepto más importante en evaluación (Fulcher y Davidson, 2007), es decir, el examen o cualquier otro instrumento de evaluación deben medir de la manera más apropiada y exacta posibles las habilidades que el candidato quiere que se le evalúen. Explican que desde la perspectiva histórica se han identificado tres tipos de validez que ya hemos tratado anteriormente.

Uno de los puntos más importantes que se desarrollarán y perfeccionarán serán los avances tecnológicos en informática para poder aplicarse al diseño y calificación de los exámenes, no solo para el análisis de datos, sino para la compleja tarea de evaluar la expresión oral, su calificación y la formación, certificación y recertificación de los examinadores. Siempre garantizando la calidad del proceso evaluativo. Y siempre garantizando su código ético.

1.8 LA EVALUACIÓN EN PROYECTOS Y ASOCIACIONES

1.8.1. ASOCIACIONES

Como ya hemos escrito varias veces a lo largo de nuestro trabajo de investigación, la importancia de la evaluación ha cobrado un protagonismo capital en la enseñanza de lenguas y prueba de ello son las asociaciones surgidas, las primeras en los años 90, como cooperación internacional en la evaluación de lenguas extranjeras y segundas lenguas en Europa y en el mundo. Gran parte del auge de asociaciones y proyectos se debe a la aparición del MCER y a la financiación proporcionada por la Comisión Europea para los proyectos relacionados con la evaluación de las lenguas.

En 1999 La *American Educational Research Association*, *American Psychological Association* y el *National Council on Measurement in Education* llevaron a cabo conjuntamente el trabajo de crear los *Standards for Educational and Psychological Testing* (1999), o lo que es lo mismo, los estándares para el código de buena práctica más detallado para los profesionales de la evaluación.

1. ILTA (International Language testing Association) Asociación Internacional de Pruebas de Lengua)



Se estableció en 1994. Es una asociación de profesionales en evaluación de lengua de ámbito mundial. Fue creciendo en importancia dentro de la conferencia internacional de pruebas de lengua, el LTRC (*Language Testing Research Colloquium*) que se organiza principalmente en los Estados Unidos desde principios de los años 80, aunque en los últimos años se ha organizado en otros países. Tradicionalmente han sido los miembros de ILTA los principales profesionales encargados de llevar a cabo pruebas de lengua.

Entre sus objetivos destacan:

- Estimular el desarrollo profesional mediante la celebración de talleres y conferencias.
- Promover la publicación y difusión de información relacionada con el área de las pruebas de lengua.
- Desarrollar el área de pruebas de lengua y proporcionar personas capaces de liderar esa área.
- Proporcionar servicios profesionales a sus miembros.
- Incrementar el reconocimiento y apoyo a la evaluación de las lenguas como profesión.
- Estimular el orgullo profesional entre sus miembros.
- Reconocer la relevancia de los logros profesionales de sus miembros.
- Cooperar con otros grupos interesados en las pruebas de lengua.

- Cooperar con otros grupos interesados en estudios estadísticos y en lingüística aplicada.

Todos los años celebra su conferencia anual (LTRC) y deja de lado la evaluación en el aula para centrarse en los exámenes y pruebas de lengua a gran escala, porque los exámenes de lengua tienen un gran impacto, es decir, sus consecuencias son relevantes para los examinados y los evaluadores. Además, es más fácil conseguir financiación para este tipo de estudios que para la evaluación en la enseñanza primaria y secundaria, pues, en estos casos, la solución pasa por que el profesor corrija lo necesario.

2. ALTE (The Association of Language testers in Europe) Asociación de Evaluadores de Lenguas en Europa



Es la asociación más antigua. Se creó en 1989 por la Universidad de Cambridge y la Universidad de Salamanca. Se diferencia de las otras porque solamente pueden ser miembros las instituciones responsables de los principales exámenes de lengua. Está formada por 34 miembros que lideran el mundo de la evaluación, representantes de 26 lenguas y también cuenta con 30 instituciones asociadas y cientos de miembros individuales.

Estos son sus objetivos:

- Establecer unos niveles de competencia para promover el reconocimiento transnacional de la certificación en Europa.
- Establecer unos criterios comunes para todos los estadios del proceso de evaluación de lenguas; es decir, para el desarrollo de pruebas, tareas de escritura, administración, puntuaciones y calificaciones, informes de resultados, análisis de las pruebas e informes de las conclusiones.

- Colaborar en proyectos conjuntos y en el intercambio de ideas y habilidades.

Los miembros de ALTE se reúnen dos veces al año en diferentes lugares de Europa. Al principio eran reuniones en las que se trabajaba en temas de interés para los elaboradores de exámenes (reuniones internas y grupos de trabajo), pero ahora, y desde hace tiempo, también se incluyen talleres que imparten expertos reconocidos internacionalmente, a los que pueden asistir miembros de la asociación. Estos cursos tienen como objetivo mejorar todos los aspectos del proceso de evaluación para las instituciones que la conforman. En estas reuniones también hay una conferencia abierta para todos los profesores de lengua y diseñadores de pruebas del país anfitrión. ALTE pone a disposición de profesionales de la evaluación o profesores de lengua materiales útiles para trabajar.

ALTE nació con el objetivo de establecer niveles comunes de proficiencia para promover el reconocimiento internacional de la certificación de lenguas en Europa. Antes de la aparición del MCER, ALTE creó su propia escala de niveles. El SIG (Special Interest Group) de ALTE creó el Manual del ALTE/MCER que proporcionó un canal para que los miembros de la asociación pudieran compartir sus experiencias de trabajo con el MCER y una plataforma para el desarrollo de las herramientas, documentos, talleres y eventos relacionados con el MCER.

3. EALTA (*European Association for language testing and Assessment*)

Asociación Europea de Evaluación y Pruebas de lengua



Es la más reciente, puesto que se creó en 2004. Creció rápidamente porque está abierta a también a individuos, no solo instituciones, y sin ningún coste para el afiliado, aunque también cuenta con instituciones que pagan una cuota. Surgió a raíz de un proyecto financiado por la UE entre el año 2000 y 2004 y cuya finalidad es acercar al

mayor número posible de profesionales las pruebas de lengua y la evaluación en Europa.

Estos son sus objetivos:

- Compartir la experiencia profesional en el campo de la evaluación y pruebas de lengua.
- Incrementar la comprensión de la evaluación y de las pruebas de lengua.
- Promover el reconocimiento de la evaluación y pruebas de lengua como disciplina profesional en Europa.
- Mejorar la práctica de los sistemas de evaluación y pruebas de lengua en Europa.
- Proveer formación en pruebas de lengua y evaluación.
- Formar expertos en pruebas de lenguas y evaluación para la resolución de los problemas en evaluación.
- Establecer vínculos con otros grupos interesados en la evaluación y las pruebas de lengua.
- Participar en actividades para la mejora de las pruebas de lengua y la evaluación en Europa.

Esta asociación también tiene una conferencia anual, normalmente en primavera.

4. SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera)



El SICELE es una iniciativa multilateral de una red de instituciones de enseñanza superior de países de habla hispana y del Instituto Cervantes que se comprometen a la

armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de las certificaciones del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas.

Propone un sistema internacional de certificación de español como lengua extranjera que unifica criterios y estándares para distintos exámenes de certificación lingüística en varios países hispanohablantes. Los participantes se comprometen a la coherencia en elaboración de exámenes y criterios de evaluación y al reconocimiento recíproco de las certificaciones que se hacen en los países hispanohablantes que participan. Entre los proyectos más interesantes, está el de combinar criterios europeos y americanos porque usan el MCER y la guía de ACTFL como escalas de referencia.

El nacimiento y la evolución del SICELE están vinculados a los grandes eventos académicos de la comunidad hispanohablante. Esta iniciativa tuvo su origen en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004, en el que se emplazó a las instituciones que comparten el interés por la difusión de la lengua a buscar mecanismos de concertación y vías de colaboración multilateral para la creación de un sistema de certificación universal destinado a los estudiantes de español.

Siete meses más tarde, en junio de 2005, tuvieron lugar, también en Rosario, las Jornadas para la Certificación Unitaria del Español como Lengua Extranjera, auspiciadas por el Gobierno de Santa Fe, la Municipalidad de la ciudad de Rosario y la Bolsa de Comercio, en las que representantes de más de una treintena de universidades del mundo hispanohablante tuvieron la oportunidad de debatir diversos planteamientos.

En octubre de 2005, en la Reunión de Rectores que tuvo lugar en Salamanca (España) con motivo de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, se acuerda la creación de un sistema de certificación internacional del español como lengua extranjera y se nombra una Comisión Académica, formada por un representante por país, para su desarrollo.

Como prolegómeno del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Cartagena de Indias (Colombia) en marzo de 2007, los rectores y representantes de más de un centenar de universidades del mundo hispanohablante ratificaron la constitución del SICELE en un acto que tuvo lugar en Medellín ante el Presidente de la República de Colombia y SM el Rey de España. Los firmantes del "Acuerdo de Medellín" son reconocidos en el proyecto SICELE como "Instituciones fundadoras" de esta iniciativa. Entre sus objetivos destacan:

- Incrementar la importancia de la lengua española en el mundo, fomentar el interés en su aprendizaje por parte de estudiantes de todos los países y satisfacer la necesidad que éstos tienen de que su conocimiento sea evaluado mediante servicios de certificación lingüística de calidad.
- Establecer mecanismos de cooperación y coordinación que permitan armonizar internacionalmente criterios para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera o como segunda lengua.
- Desarrollar e implantar procedimientos y herramientas de verificación de la calidad de los sistemas de evaluación certificativa.
- Garantizar el reconocimiento transnacional de las certificaciones de competencia lingüística que porten el Sello SICELE.
- Desarrollar programas de cooperación en materia de formación del profesorado de ELE.
- Implantar sistemas de colaboración, especialmente para desarrollar proyectos de investigación, para la transferencia de conocimientos y tecnologías aplicadas y para la difusión de la actividad propia del SICELE.

<https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/>

1.8.2.- PROYECTOS⁷

Aunque no están todos los que son, si podemos decir que recogemos los proyectos más importantes que se han llevado a cabo en la investigación de la evaluación en la enseñanza de lenguas:

⁷ Información extraída de las páginas web de los distintos proyectos.

1.8.2.1. Proyecto *Dialang*.

Comenzó en 1996. Es y fue muy importante porque fue el primero que utilizó el MCER (Borrador 2: 1996) y que elaboró pruebas diagnósticas *online* en catorce lenguas europeas entre las veinte instituciones que participaban. Representa un hito en el mundo de la evaluación de lenguas, tanto desde el punto de vista del desarrollo de ítems y tareas como también del trabajo realizado para la autoevaluación y la retroalimentación. *Dialang* puede utilizarse si se descarga el programa.

Básicamente, el programa *Dialang* consiste en una serie de pruebas sobre las cinco habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión escrita, gramática y vocabulario. La expresión oral se queda fuera por cuestiones técnicas. La realización y posterior evaluación de estas pruebas, disponibles en 14 idiomas diferentes, proporciona a los usuarios una información detallada sobre su nivel de conocimientos de la lengua elegida basándose en los niveles del MCER, así como una descripción de sus puntos fuertes y débiles y una serie de consejos sobre la forma de mejorar sus destrezas lingüísticas. Asimismo, además de servir para los usuarios, *Dialang* es una herramienta muy útil para los distintos profesores de idiomas, ya que gracias a ella pueden determinar de forma muy clara el nivel que poseen en un idioma sus alumnos y de este modo colocarlos en el grupo de aprendizaje más adecuado a sus conocimientos. *Dialang* no acredita nada porque se trata de un examen de diagnóstico, se utiliza para saber qué nivel se tiene en la lengua elegida, por ejemplo, resulta muy útil para saber a qué examen de certificación oficial se pueden presentar los candidatos, o como prueba de progreso si se realiza en dos tiempos diferentes.

A través de *Dialang* se pueden evaluar las siguientes lenguas: alemán, danés, español, finlandés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco.

Dialang funciona de la siguiente manera:

Se trata de un programa informático que cualquiera descargará de forma gratuita desde la página web del proyecto. Cuando se ha descargado, hay que seleccionar la lengua en la que se quieren recibir las instrucciones y, tras elegir la prueba que se quiere realizar, seleccionando la lengua y la habilidad que se quiere evaluar, empiezan las diferentes fases del proceso de diagnóstico:

- **Prueba de nivel:** aunque esta fase es opcional, es muy recomendable realizarla, ya que a través de ella se puede determinar aproximadamente lo que se sabe de una lengua y el programa utiliza los resultados, junto con los de la siguiente fase (autoevaluación), para adaptar los contenidos de la prueba de lengua al nivel del usuario. La prueba de nivel consiste en una serie de palabras en la lengua elegida que el usuario debe marcar si son reales o inventadas; una vez realizada, se indica al usuario la puntuación obtenida y las características del nivel que posee.

- **Autoevaluación:** esta fase es también opcional, pero, como hemos dicho anteriormente, es recomendable realizarla. En ella se solicita al usuario que responda a una serie de afirmaciones sobre sus conocimientos de la lengua, de manera que reflexione sobre sus habilidades lingüísticas y pueda comprobar posteriormente si ha subestimado o sobrestimado sus conocimientos.

- **Prueba de Lengua:** es la prueba propiamente dicha en la lengua y la habilidad que se haya elegido al principio; si se han realizado las dos fases anteriores, su nivel de dificultad se basará en la información recogida, en caso contrario, puede que la prueba que se presente sea demasiado fácil o difícil para el usuario. Dependiendo de la habilidad elegida, las preguntas pueden ser de diferentes tipos: autocompletar, elegir la respuesta correcta de una lista o escribir directamente una respuesta.

- **Comentarios:** la última fase del programa basa sus contenidos en los ejercicios realizados. Incluye, por una parte, los resultados obtenidos tanto en la prueba de nivel como en la de Lengua con el detalle de los errores cometidos y las soluciones correctas; por otra parte, informa sobre el nivel correspondiente al MCER al que se ajustan los resultados de la prueba de Lengua. Asimismo, en esta fase se incluyen comentarios sobre la autoevaluación realizada, valorando si se han sobrestimado o

no los conocimientos y una serie de consejos sobre cuáles son los puntos fuertes y débiles del usuario en la habilidad evaluada y el mejor modo de corregirlos.

Una vez finalizadas las diferentes fases del programa, se puede volver a elegir realizar otra prueba en una habilidad distinta, teniendo en cuenta que si es en la misma lengua que la anterior no será necesario realizar la prueba de nivel ni de autoevaluación nuevamente.

1.8.2.2. Proyecto *Dutch CEFR Construct Project*

Se inició en 2004 y lo financió el gobierno holandés. Continuó con temas de *Dialang*, pero, especialmente, se dedicó a la profundización en el uso del Marco en su versión definitiva (2001) para crear las especificaciones para las pruebas de comprensión escrita y comprensión auditiva.

Fuensanta y Puig (2013) opinan que se trata de un proyecto muy útil a nivel teórico porque detecta dificultades incoherencias en el Marco y delimita temas que deben ampliarse y esclarecerse como es el caso de los problemas para conseguir la estandarización de juicio de expertos o la medición de la dificultad de una tarea. Opinan también que la parrilla de análisis que crearon, y que está disponible *online*, es muy útil para desarrollar instrumentos de evaluación de la comprensión.

1.8.2.3. Proyecto *SURVEYLANG*

Su informe final se publicó en 2012. Se dedicó a evaluar los conocimientos de alumnos de 15 años en las dos lenguas más enseñadas en sus países usando pruebas de comprensión auditiva y escrita y de expresión escrita. Los resultados se han publicado en términos del Marco.

Se trata de que los países participantes obtengan datos que puedan comparar sobre el dominio de lenguas extranjeras y tener un mayor conocimiento de los se consideran “buenas prácticas” en el aprendizaje de lenguas, además de ser un indicador para medir el progreso para conseguir los objetivos de mejorar el aprendizaje de lenguas.

Alrededor de 1.500 estudiantes del último año de secundaria o de primero de bachillerato fueron evaluados por lengua y por país. Cada estudiante debía también completar un cuestionario que recogía datos sobre su aprendizaje lingüístico, su procedencia y su formación.

Todos estos datos proporcionaron información sobre la influencia de las variables demográficas, sociales, económicas y educacionales en el dominio lingüístico de los estados miembros de la Unión Europea.

Los países participantes para hacer la encuesta fueron:

- Bélgica (Comunidad Flamenca): *francés, inglés*
- Bélgica (Comunidad Francesa): *inglés, alemán*
- Bélgica (Comunidad Alemana): *francés, inglés*
- Bulgaria: *inglés, alemán*
- Croacia: *inglés, alemán*
- Inglaterra: *francés, alemán*
- Estonia: *inglés, alemán*
- Francia: *inglés, español*
- Grecia: *inglés, francés*
- Malta: *inglés, italiano*
- Holanda: *inglés, alemán*
- Polonia: *inglés, alemán*
- Portugal: *inglés, francés*
- Eslovenia: *inglés, alemán*
- España: *inglés, francés*
- Suecia: *inglés, español*

Los resultados de las pruebas están relacionados con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El establecimiento de vínculos con el MCER ha representado un aspecto clave en el reciente trabajo e investigación para los especialistas en evaluación lingüística de *Surveylang*.

Capítulo 2

FINES ESPECÍFICOS: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

2.1. TECNOLECTOS, SOCIOLECTOS: FINES ESPECÍFICOS

Intentar llevar a cabo una taxonomía de las variaciones que se producen en la estructura lingüística como consecuencia de la interacción social no es tarea fácil. Sobre todo, si tenemos en cuenta que los pasos de una realidad lingüística a otra concreta son casi siempre graduales. De este modo, el análisis de los diferentes fenómenos lingüísticos sólo es operativo en los extremos del esquema que tomamos como referencia (Rodríguez Díez, 1977, p. 485). En los demás casos, comienza un mestizaje, una escala de grises difícil de aprehender a la que se le une un maremágnum terminológico que complica aún más la presentación pedagógica de este aspecto de la lingüística.

Lenguas especiales, lenguas de especialidad, lenguas para fines específicos, para fines profesionales... son términos que se han manejado para referirse a estas variaciones lingüísticas que se producen en distintos ámbitos de comunicación.

Santiago Guervós (1999) hace un repaso a los trabajos que se han dedicado al estudio de este tipo de variedades lingüísticas y concluye que existe una evidente falta de unificación en la nomenclatura empleada para su definición. Una parte de ellas, probablemente influida por su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas, prefiere términos como *lenguas de especialidad o especializadas* (heredada del francés, *lange de spécialité*), *lenguas para fines específicos* (del inglés, *language for special purposes*), *lenguajes sectoriales* (del italiano *linguaggi settorialii*), *lenguas especiales, lenguajes de especialidad*, etc. Por otra parte, se encuentran aquellos términos como *sociolecto o tecnolecto*, en principio, algo más asépticos, pero que se complican cuando autores como Haensch (1983, p. 11) hablan de *lenguas de especialidad o tecnolectos y lenguas especiales o sociolectos*. La confusión, entonces, es todavía mayor.

La terminología, como se ve, es variada, pero parece que existe cierto acuerdo, al menos en parte de su contenido. Por regla general se definen como vehículos de comunicación entre especialistas, y se hace hincapié en su carácter temático. Pero ¿qué significa *especialistas*? ¿Puede aplicarse ese término, por ejemplo, a los presidiarios, especialistas en lenguaje carcelario? Porque hay autores que incluyen

dentro de lo que denominan *lenguas especiales*, por ejemplo, las lenguas marginales (Rodríguez Díez, 1977, Alarcos Llorach, 1981), mientras que otros ni las mencionan (Cabré (1993), Sager, Dungworth y Macdonald (1980), etc.). Obviamente, parece que el alcance de dichos términos no es igual en todos los casos aunque en muchas ocasiones son tratados como sinónimos. Por otra parte, ¿qué frecuencia temática ha de tener un discurso para ser considerado como *especial*, o de *especialidad*? M^a Teresa Cabré (1993: 138), glosando a Picht y Draskau (1985) afirma:

cada lenguaje de especialidad puede actualizarse en distintos niveles de especialización, cuya cima más alta corresponde a la comunicación entre especialistas; y su punto más bajo, a las comunicaciones de carácter divulgativo destinadas al gran público. Para estos dos lingüistas, lo que define la especialidad es la temática, y un texto no deja de ser especializado cuando es divulgativo, aunque su grado de especialización y de abstracción sea inferior.

De tales palabras se pueden extraer dos conclusiones (Santiago Guervós, 1999):

a) Una lengua especial lo es independientemente de la frecuencia de aparición de las características que le son propias. Es cierto que la diferencia entre la lengua común y las lenguas especiales, de especialidad, etc., es más una diferencia de gradualidad que de categoría (Sager, Dungworth y MacDonald, 1980) y que existen entre ellas amplias zonas de transición. M^a Teresa Cabré (1993: 144) continúa afirmando que lenguajes como “el de la banca, la bolsa, el derecho o la economía aplicada, constituyen un terreno intermedio entre los lenguajes más especializados y los más generales. Finalmente, los de la restauración, la peluquería, la ferretería, los deportes o los remedios caseros, presentan un grado muy menor de especialización y se hallan en la frontera de la lengua común”.

Vistas así las cosas, terminaríamos por concluir que no existen lenguas especiales, sino léxicos especializados jerarquizados por la frecuencia de desconocimiento léxico por parte de la comunidad lingüística. Desde este punto de vista, casi cada campo

semántico sería una lengua especial. ¿Es este el elemento fundamental en su definición?

b) Se interpreta *especialidad* y *especialización* en el sentido más científico del término. Tal circunstancia no solamente se aprecia en estos lingüistas sino que, en general, hay una clara tendencia en todos los autores a identificar los *lenguajes especiales, de especialidad, etc.*, con los científicos, pero sólo con ellos, lo cual provoca una cierta orfandad de definición en otras variedades sociales de lengua que aparecen someramente citadas (administrativa, jurídica, política) y otras, como hemos visto, ni tan siquiera eso.

Nadie duda de que el lenguaje científico es el que presenta una caracterización léxica, sintáctica, morfológica, etc., más clara (sería el que está en el extremo del esquema), pero, obviamente, no es el único. Las transiciones son difíciles de definir y el hecho de que los lenguajes científicos presenten el grado más alto de especialización ayuda a que normalmente la caracterización de estas lenguas se centre precisamente en ellos, pero en detrimento de los menos precisos.

Del mismo modo, se acepta como característica de los llamados lenguajes de especialidad el hecho de que las situaciones de comunicación en las que se produce son de estilo formal (Cabré, 1993: 139), reguladas por criterios profesionales o científicos. De nuevo, el término profesional aparece bastante restringido, ya que no todas las comunicaciones entre profesionales de distintas ramas responden a un estilo formal y, probablemente, no todas las lenguas especiales son propias de profesionales.

Si atendemos a la definición de *tecnolecto* que aporta Haensch (1983: 13-16), en la línea del lenguaje científico de los autores antes citados, percibimos ciertas contradicciones en su definición. Así, si en un *tecnolecto* el elemento estético está generalmente relegado a un segundo plano en favor del elemento funcional, si la claridad de la comunicación pesa más que su belleza, los sinónimos están prácticamente prohibidos, etc., ¿qué pasa con el artículo 811 del Código Civil, el que trata de “El ascendiente que heredare de su descendiente...” y del que se dice que admite veintisiete lecturas distintas? (Salvador, 1992:147-150) ¿Qué pasa, por ejemplo, con el artículo 2 de la Constitución donde aparece, entre otros, el término

nacionalidad y que ha dado ya lugar a numerosas interpretaciones con no poco aprovechamiento político? Y en estos casos no se puede argumentar una cuestión de gradualidad o de laxitud en el empleo del tecnolecto jurídico, administrativo o político por estar dirigido a un público general. Se trata, en ambos casos, de textos legales: el Código Civil y la Constitución.

Obviamente, como ya hemos apuntado más arriba, parece que se está utilizando el mismo término para hablar de cosas bien distintas. En unos casos, las *lenguas de especialidad, especializadas, etc.* se refieren únicamente a lo que Haensch llama tecnolectos (lenguajes profesionales y científico-técnicos) mientras que en otros se está recogiendo tanto los tecnolectos como los sociolectos, variedades que identifican a un grupo social, habría que decir, no especializado científicamente, es decir, lenguajes marginales, variedades sociales por razón de edad, sexo, etc.

Intentemos precisar, pues, el alcance del término *lengua especial*, que parece más general y con capacidad de abarcar algo más que las otras denominaciones, probablemente, como decíamos, más centradas en la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

Veamos los aspectos más coincidentes en las caracterizaciones que hemos ido comentando hasta el momento (Santiago Guervós, 1999):

- Las lenguas especiales son básicamente temáticas, independientemente de la frecuencia de aparición de los términos y las características que los individualizan, sin menospreciar los aspectos morfosintácticos.
- Son vehículo de comunicación entre especialistas, por tanto, no son patrimonio de toda la comunidad lingüística.
- Presentan cierta autonomía con respecto a la lengua general, en el sentido de que la variación de los llamados lenguajes de especialidad no afecta, en principio, al lenguaje común, son ámbitos cerrados.
- Prima el objetivo comunicativo sobre la norma, muchas veces conscientemente transgredida (lenguaje publicitario, periodístico, político, literario, etc.).

Lo cierto es que no todas las que se han considerado lenguas especiales comparten todas estas características, ni siquiera en su estado más puro.

La primera de ellas es la que resulta más convincente y la más unificadora, si bien se cae en el peligro de considerarlas más terminologías que lenguas. No hay que olvidar que algunas de estas lenguas especiales tienen características morfosintácticas tan definitorias como las léxicas, por ejemplo, el lenguaje jurídico-administrativo.

Por lo que se refiere a la segunda, hay que decir que algunas de estas variedades lingüísticas se consideran lenguas especiales porque tienen unas características determinadas, una estructura, un vocabulario concreto, que difiere de la lengua común, pero que en la comunicación no se dirigen a especialistas sino a la comunidad lingüística. Es el caso del lenguaje periodístico o del publicitario. Son especiales porque usan unas técnicas de comunicación determinadas pero no son vehículo de comunicación entre especialistas y son patrimonio de la comunidad lingüística. No se puede decir que en la técnica publicitaria haya una terminología inaccesible al hablante común (habrá una terminología entre publicistas pero no en el lenguaje publicitario; iría contra su propia naturaleza). Lo mismo sucede con el lenguaje periodístico. El lenguaje político puede ser otro ejemplo más que sumar a los dos anteriores que más que, o además de, una lengua especial son una técnica de comunicación. En todos ellos el receptor es el hablante común, no el especialista. Incluso en el caso del lenguaje político la comunicación es un tanto *sui generis*. El político no suele transmitir contenidos claros, sino significantes que buscan la reacción emotiva del receptor.

Por lo que se refiere al conflicto con la norma, hay que decir que la realidad social y lingüística de las lenguas especiales provoca que sus usuarios, en muchas ocasiones personas cultivadas con un nivel cultural elevado, cuando se encuentran en el contexto adecuado, emplean ese lenguaje como técnica de comunicación que les permite un entendimiento ágil con los miembros de su comunidad o una forma de alcanzar con mayor facilidad su objetivo comunicativo. De este modo, en muchas ocasiones, prima la comunicación sobre los preceptos.

Así sucede en el lenguaje administrativo, por ejemplo, donde las fórmulas empleadas en la ordenación del discurso, la masiva repetición de locuciones prepositivas — algunas de ellas galicismos flagrantes: *a nivel de*, etc.—, el abuso de derivados adjetivales (*ampliatorio, imponible*), el uso indebido de gerundios y demás, están prácticamente lexicalizadas y ayudan al lector a buscar la información, a ordenarla y a interpretarla.

El magistrado Joaquín Bayo, en una conferencia pronunciada en los cursos del Plan Estatal de Formación Continuada del Consejo General del Poder Judicial reconocía:

La justicia, como servicio a la ciudadanía, no puede pretender, bajo la excusa de la necesidad de tecnicismos que su lenguaje sea críptico para el no iniciado. Ésa es la idea de partida que debe tenerse presente. Sin embargo, como técnicos **tampoco podemos renunciar al uso del vocabulario que nos es propio** y que designa con precisión las ideas que manejamos.

Con precisión, evidentemente, dentro del contexto comunicativo en el que se insertan. Y ahí está el *quid* de la cuestión. Es un lenguaje para iniciados, para el entendimiento de un grupo, fuera de la lengua común y donde, por lo tanto, se impone la comunicación sobre la preceptiva, el hábito de la mayoría frente al precepto. No es raro, por tanto, que sean tan frecuentes los neologismos en este tipo de lenguaje. El hablante emplea sus estrategias comunicativas con el fin de ser más explícito, más expresivo, más plástico, y tales estrategias suelen traer consigo neologismos léxicos, palabras creadas por derivación, metáforas, que crean nuevos términos y nuevas acepciones útiles en esa situación concreta, todo ello, realizado con las herramientas que le proporciona la propia lengua.

En conclusión, y precisando ciertos conceptos, estamos con Santiago Guervós (1999) en que cabe hablar de *lenguas especiales o para fines específicos*, para referirse a aquellas variedades sociales de la lengua que presentan características léxicas, morfológicas y sintácticas que las distinguen de la lengua común y que presentan, en general, una actitud más bien laxa hacia la preceptiva académica en favor de los objetivos de comunicación. Dentro de estas lenguas especiales podemos distinguir dos grandes grupos:

Los tecnolectos que recogen aquellas lenguas, con variaciones lingüísticas que las distinguen de la lengua común, que caracterizan a grupos sociales estratificados por su profesión, campo de estudio, etc.

Los sociolectos, por su parte, recogen aquellas lenguas, con variaciones lingüísticas que las distinguen de la lengua común, que caracterizan a grupos sociales estratificados por otro tipo de variables: edad, sexo, u otros grupos sociales no profesionales, no laborales (delincuentes, soldados, estudiantes...).

Puede sorprender el concluir con una subclasificación basada más en aspectos sociales que lingüísticos, pero, visto lo visto, probablemente sea el mejor modo de agrupar tal heterogeneidad de lenguas. Emplear características lingüísticas generales acarrea, por ejemplo, problemas de interferencia entre sociolectos y tecnolectos. Así, si nos acogemos a la característica de que no son patrimonio de la comunidad lingüística, no lo son el lenguaje científico ni el carcelario, por ejemplo; si hablamos de sinonimia, existe en el administrativo y en el juvenil; si mencionamos la norma académica, se salta igualmente en el político y en el estudiantil; como medio de comunicación entre especialistas igual lo son los delincuentes que los químicos; si hablamos de intencionalidad crítica, la hay en el político tanto como en el de la prostitución.

También hemos podido comprobar cómo lenguas, que habitualmente se estudian dentro de las lenguas especiales (Beccaria, 1973, Martín, 1996, etc.), difieren mucho de las características generales que adornan a éstas. Son los casos del lenguaje periodístico, publicitario o literario que por su propia naturaleza no van dirigidos a especialistas. Tampoco gran parte del lenguaje político. Como decíamos, no son tanto *lenguas especiales* como técnicas de comunicación, pero que, puestos a hacer una definición integradora, sí caben en la caracterización de las mismas que acabamos de hacer, de ahí que la definición que proponemos sean tan amplia. No queremos decir con esto que cada una de estas lenguas no puedan ser perfectamente caracterizadas lingüísticamente. Lo que sí parece difícil es encontrar una característica lingüística que aúne a todos los tecnolectos y a todos los sociolectos.

Pero las lenguas de especialidad son lenguas de comunicación, y como toda lengua de comunicación tiene un contexto de uso que también hay que tener en cuenta a la hora de su definición, su aprendizaje, su enseñanza y su evaluación. Así, desde un punto de vista pragmático, en cada acto de comunicación, de acuerdo con M^a Teresa Cabré (1993: 139), deberemos tener en cuenta también los siguientes aspectos:

1. Temáticas especializadas son aquellas que no forman parte del conocimiento general de los hablantes de una lengua. Aunque aquí, si ponemos por caso una situación del mundo de los negocios como puede ser contratar un seguro, podemos afirmar que un hablante medio puede defenderse y el que está especializado superaría ese nivel medio.

2. Los usuarios de estos lenguajes de especialidad son individuos que poseen un conocimiento específico de una temática y ha sido aprendido.

3. La situación comunicativa condiciona siempre el acto de comunicación, ya que se produce en un contexto formal.

4. Hay una serie de características lingüísticas y textuales.

5. El lenguaje de especialidad converge con el lenguaje común porque comparten características y hay un trasvase continuo de unidades y convenciones.

Es a partir de aquí, por tanto, desde donde debemos afrontar la enseñanza del español para fines específicos, teniendo en cuenta, pues, qué abarca el término y hasta dónde puede llegar.

2.2. LOS FINES ESPECÍFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La atención en la enseñanza de lenguas con fines específicos ha discurrido paralelamente a la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Durante mucho tiempo ha sido algo subsidiario, una actividad dentro de este mundo porque, entre otras cosas, se alegaba que carecía de marco teórico, de modelos de análisis y de metodología propias. Posteriormente, se abrieron importantes líneas de investigación

y se aportaron perspectivas muy interesantes que han influido en la enseñanza generalista de las lenguas (Aguirre, 2004).

Hay antecedentes del estudio de la lengua con fines específicos para facilitar la comunicación de distintos pueblos con objetivos comerciales desde mucho tiempo atrás. Como señala Sánchez Pérez (1992: 11) “existen testimonios fiables del aprendizaje de lenguas mediante vocabularios y manuales de conversación entre los sumerios, entre los egipcios, entre los griegos y entre los romanos”.

De la misma manera, Miquel Llobera apuntaba, en la conferencia inaugural del primer congreso de CIEFE celebrado en Ámsterdam (2000: 2)

...que el aprendizaje de lenguajes para fines específicos ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas. El griego para los romanos era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media. Estos aprendizajes se articulaban sobre la lengua escrita y se podía prescindir de los aspectos para-lingüísticos y no lingüísticos que acompañaron estas lenguas. Los aprendizajes de lenguas indígenas que desarrollaron los franciscanos españoles en América desde su cátedra de lenguas nativas de aquel continente en San Juan de Puerto Rico tenían fines tan específicos como los que nos preocupan ahora, aunque fueran en buena parte para traducir textos religiosos y poder predicar la doctrina católica...

No será hasta el siglo XX cuando podamos realmente hablar de las lenguas de fines específicos en el mundo de la enseñanza. Hutchinson y Waters (1987) fueron los que dieron forma a la definición del concepto como el enfoque de la enseñanza de lenguas para poder atender las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices de lenguas. Concepto y definición aparecen en los años sesenta en relación con la enseñanza de la lengua inglesa denominándolo como English for Specific Purposes (ESP). El término en la actualidad tiene detractores que prefieren llamarlo Español para uso profesional (EUP).

Si buscamos cómo y por qué se empezó a promover todo este movimiento en la lengua inglesa, Carmen Izquierdo (2008:12) lo resume con bastante claridad:

Las causas y factores que propiciaron este movimiento en la enseñanza de la lengua inglesa son diversos, aunque son muchos los autores que están de acuerdo en que fueron un conjunto de circunstancias que se dieron al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Finalizado el conflicto bélico comenzó una etapa de expansión de la actividad económica, científica y técnica sin precedentes. La transmisión de los nuevos conocimientos y las actividades comerciales requerían la utilización de una única lengua para la comunicación internacional. Por distintas razones, pero, sobre todo, por el potencial económico de EEUU. En aquellos momentos la lengua inglesa gozaba de una posición privilegiada para convertirse en esa lengua internacional para la comunicación científica, técnica y comercial.

Paralelamente, los avances en las investigaciones de las ciencias del lenguaje (lingüística aplicada, psicolingüística y sociolingüística) así como las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas facilitaron la aplicación de diversos enfoques didácticos orientados a fomentar la capacidad de comunicación en los distintos campos académicos o profesionales que lo requerían.

En esos inicios hubo que establecer unas denominaciones que todavía hoy se mantienen:

- ESP (*English for Specific Purposes*).
- EAP (*English for Academic Purposes*).
- EST (*English for Science & Technology*).
- EOP (*English for Occupational Purposes*).

Para marcar la trayectoria que han seguido la enseñanza de lenguas para fines específicos, no podemos obviar las realidades socioeconómicas de cada país. Esto es así porque las lenguas específicas van unidas a las necesidades que se crean en cada realidad o contexto. Aguirre (1998:7) argumenta:

Si se toma como referencia la experiencia de la lengua inglesa, se ve que el desarrollo de esta tendencia parte de la constatación de que el enfoque tradicional de la enseñanza de idiomas basado en la descripción de reglas gramaticales y traducción, no capacitaba para desenvolverse eficazmente en situaciones reales de comunicación.

2.2.1. LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS

Si hubiera que marcar el desarrollo o la evolución de la enseñanza para fines específicos, podríamos hacerlo a través de las siguientes etapas:

1. Década de los sesenta. Se trata de una etapa centrada en el concepto de lenguas especiales, de análisis de registros. Como no podía ser de otra manera, el punto de partida de la enseñanza debían ser las características gramaticales y el léxico de la lengua de especialidad que requiriera cada situación comunicativa. Los autores representativos de esta etapa son: Strevens (1964) Halliday y McIntosh (1964). Ewer, Ever y Latorre (1969) y Swales (1971).

2. Años setenta, el foco estaba puesto en el análisis retórico o del discurso. Los Allen y Widdowson (1974) son los protagonistas de esta corriente.

3. Principios de los ochenta. Todos los esfuerzos se dirigían al análisis de la situación meta (Chambers, 1980). Esta etapa supuso un avance muy grande porque, al centrarse en las necesidades del aprendizaje del alumno, se inició la sistematización de la enseñanza y el diseño del curso dependía de estas necesidades.

4. Mediados de los 80. Ahora lo que realmente cobra importancia son las destrezas y las estrategias del alumno. Se trata de analizar los procesos de interpretación y de razonamiento comunes que permitan comprender el discurso, sin tener en cuenta únicamente las formas. El alumno aplica las estrategias para poder comprender tanto textos auditivos como de lectura para su comunicación.

5. Finales de los años 80 y años 90. En esta última etapa lo importante es el aprendizaje (*learning-centred approach*). Hutchinson y Waters (1987) reclaman el papel relegado de la metodología y la manera de aprender, ya que, hasta ahora, lo que importaba era la lengua, sus usos y sus contenidos. Como no podía ser de otra forma, su enfoque se centra en las teorías del aprendizaje.

El recorrido de esta evaluación nos permite concluir que la aportación de Hutchinson y Waters (1987) ha sido clave junto al análisis previo de las necesidades de comunicación, el análisis del discurso y del contexto.

Aunque sin apuntar una fecha exacta, tenemos que remontarnos a los años ochenta para encontrar una cierta demanda de enseñanza de español con fines específicos (EFE). Esto es así porque, desde el mundo de la empresa, las instituciones tanto académicas como comerciales (Universidad- Cámaras de Comercio) empezaron a tener sus propias certificaciones para mostrar los conocimientos, sobre todo, en el mundo de los negocios. Por otro lado, es en esos años cuando se empiezan a publicar materiales específicos para la enseñanza en este ámbito. Si, además, a esto le sumamos la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea en 1986 y la liberalización de las empresas energéticas, de comunicación y entidades bancarias, en América Latina durante la década de los noventa, asistimos a un crecimiento en la demanda de EFE.

A partir de ese momento, empiezan a celebrarse congresos, comienzan a abundar los estudios en distintas publicaciones, tesis, trabajos de fin de máster, etc. El Congreso Internacional de Español para Fines Específicos que se celebra en los Países Bajos, que lleva ya varias ediciones, o las actividades que lleva a cabo el Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad (GERES), que el en el 2016 cumplirá su decimosexto encuentro en la Universidad de Poitiers, son dos ejemplos sintomáticos. Del mismo modo, la Cámara de Comercio e Industria de Madrid hace más de 25 años que administra Exámenes de Español de los negocios en tres niveles: Certificado básico

(A1-A2), Certificado Superior (B1-B2) y Diploma de Español de los negocios (C1-C2), lo que es un signo evidente de la demanda de enseñanza que existía ya entonces.

2.2.2. ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA FRENTE A ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

El debate entre lenguaje de especialidad y la lengua común se estableció desde muy pronto. Encontrar los límites no es tarea fácil, si es que pueden encontrarse. ¿Dónde empieza un lenguaje y termina el otro? ¿Dónde convergen? ¿Qué aspectos son únicos de la lengua especial? ¿Qué la separa de la lengua común o general?

La historia contempla procesos, y también aquí hay una historia, un origen y un desarrollo. Para entender todo un poco mejor creemos necesario remontarnos a los orígenes, en los años 70, y ver lo que se consideraba común a los dos lenguajes y lo que se consideraba diferente. Carmen Izquierdo (2008:15) lo recoge y esquematiza de forma muy clara para observar distintas perspectivas desde las que se abordaba el problema:

a) La posición de los que concebían los lenguajes especializados como códigos de carácter lingüístico que se diferenciaban de la lengua general por poseer reglas y unidades específicas. Entre este grupo se encontraba Hoffmann (1979), que dejaba poco claros los límites entre el lenguaje general y la especificidad de esos *códigos* de carácter lingüístico. Las únicas pistas que nos daban estos autores era la necesidad de recurrir a los elementos extralingüísticos y comunicativos para determinar la especificidad de cada caso. Por otra parte, los diferentes lenguajes de especialidad presentan unas características comunes entre ellos que les otorgaría cierta unidad.

b) Otra de las posiciones, de lingüistas que procedían de la lingüística teórica o descriptiva (Rey 1976; Quemada 1978; Rondeau 1983), mostraba que el lenguaje de especialidad era una simple

variante del lenguaje general; es más, los lenguajes de especialidad sólo serían un conjunto de acumulaciones léxicas más frecuentes que las que se suelen dar en la lengua general. Así pues, según este grupo, el lenguaje de la economía y el lenguaje de la química serían tan diferentes entre sí como lo son el lenguaje de los comentaristas deportivos o el de los delincuentes.

c) Varantola (1986), en líneas generales, consideraba los lenguajes especializados como subconjuntos, preferentemente de carácter pragmático, del lenguaje entendido en sentido global. O sea, las lenguas de especialidad no se pueden explicar en términos estrictamente lingüísticos, sino que sólo puede alcanzarse a través del potencial comunicativo de los lenguajes específicos.

2.2.2.1. Problemas en la enseñanza y evaluación de la lengua para fines específicos

La enseñanza de EFE y su evaluación ha sido considerada, hasta ahora, una parte separada de la enseñanza de la lengua en general. Esto ha planteado siempre el problema de la especificidad.

Lo primero que debemos plantearnos, por tanto, es dónde está la línea que separa un curso general de uno específico, cuál es el grado de especificidad y qué características ha de tener la didáctica de su enseñanza, es decir cómo se enseñan.

El Instituto Cervantes, establece una división de estas enseñanzas en dos grandes grupos:

1. El *Español con fines profesionales* (EFP)
2. El *Español con fines académicos* (EFA)

La argumentación que aporta para establecer esta división se debe a dos factores: el afianzamiento económico desarrollado por España y algunos países de América Latina en los mercados internacionales durante las dos últimas décadas, y la demanda ejercida por las universidades españolas para la realización de los programas Erasmus y Sócrates desde el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea.

En cuanto a la enseñanza de fines específicos, el Instituto Cervantes explica lo siguiente:

La enseñanza de la lengua con propósitos específicos es, por lo tanto, una enseñanza dirigida a potenciar una habilidad concreta, la que solicita el aprendiente: la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc. El programa de un curso de español para fines específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas. Un análisis de necesidades previo garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas.

Las situaciones de aprendizaje de la lengua para finalidades específicas pueden resumirse en dos tipos: las que se llevan a cabo en contextos institucionales y las que tienen lugar en contextos no institucionales para conseguir alguna mejora en la profesión. En el primer caso, los ámbitos de aprendizaje considerados están más estandarizados y se relacionan con la clasificación habitual entre ciencias sociales y humanas (economía, comercio, derecho, turismo, etc.), y ciencias experimentales (medicina, ciencias ambientales, etc.); la estandarización de estos cursos ha favorecido el desarrollo de un sistema de acreditación oficial de estas enseñanzas: pueden obtenerse certificados de español con fines profesionales en diversos ámbitos (*Español de los negocios, Español del turismo, Español de las ciencias de la salud; Diploma de Español de los negocios*). En cuanto a las situaciones de aprendizaje no institucionales, el tipo de programa que se propone es tan variable como las necesidades profesionales: *Curso sobre interacción médico-paciente; Curso sobre divulgación científica a niños; Curso de venta en español a través de Internet*, etc.

Al ser la competencia comunicativa el objetivo de aprendizaje, el estudio de la lengua para fines específicos se plantea a partir de los géneros discursivos (orales o escritos) propios de cada campo profesional o académico abordado; el trabajo con textos auténticos facilita el conocimiento de los usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación de comunicación especializada. La descripción global (función

comunicativa, relación entre los interlocutores, partes del discurso, etc.) y local (sintaxis, morfología, fraseología, terminología, etc.) del uso de la lengua se enmarca en cada clase de texto particular (informe económico, negociación comercial, entrevista laboral, currículum vitae, monografía académica, etc.). Se considera además objeto de aprendizaje la «cultura profesional» a la que pertenece la lengua de estudio. Cuestiones como el comportamiento y la actitud de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas (saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de habla en una negociación, código gestual, etc.) se aprenden en cada contexto de especialidad, con unas normas de interacción y mediación propias. Las metodologías didácticas más eficaces para la realización de estos cursos suelen basarse en el enfoque por tareas y en la simulación. En ambos casos se garantiza la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales.

Sin embargo, estamos lejos de afirmar que la anterior sea la única calificación posible y muy lejos afirmar que los fines específicos puedan delimitarse así porque, por ejemplo, ¿dónde acaba el español de los negocios? ¿Cuál es la línea que divide a unos de otros? Español de los negocios, Español del turismo, Español de las ciencias de la salud (medicina), Español jurídico, Español de la ciencia y tecnología, Español para diplomáticos, Español académico, Español de la arquitectura, etc. ¿Por qué se denominan así? ¿Se clasifican así porque se refieren a la lengua que se emplea en esas situaciones?

Si a todo esto hay que buscarle un punto en común, debería girar en torno al papel fundamental que desempeña el léxico, porque el léxico técnico es la principal característica del lenguaje especializado. Creemos necesario puntualizar, en este momento en el que señalamos el léxico como principal elemento diferenciador, que no podemos dejar al margen el hecho de que, lo queramos o no, nos guste o no, el inglés tiene una gran influencia en el mundo de los negocios y encontramos muchos casos en los que el uso de la palabra en español, es más un “des-uso”, y que incluso podría provocar interferencias en la comunicación. Es el caso de la palabra *marketing*, anglicismo evidente; si quisiéramos emplear en el mismo contexto la palabra correspondiente en español, tendríamos que utilizar el término *mercadotecnia*, que apenas se usa y que podría incluso llegar a confundir al interlocutor.

Por otra parte, y sin dejar de tener en cuenta que el léxico es la parte diferenciadora del lenguaje para fines específicos, no podemos olvidar otros aspectos pragmáticos, sintácticos, morfológicos, etc. que pueden afectar también a este tipo de lenguaje.

Gómez de Enterría (2001: 8) agrupaba los dos conceptos, léxico junto a marcas discursivas, como el conjunto de rasgos lingüísticos que diferencian las lenguas de especialidad de la lengua común. El vocabulario de una lengua de especialidad viene definido por la precisión y la univocidad. Gómez de Enterría señala (2001:9) también lo siguiente:

Cada término posee un único significado y solo adquiere un valor dentro del sistema, es decir, solo tiene sentido para un número restringido de usuarios que son los especialistas conocedores del sistema.

Respecto a los rasgos lingüísticos que caracterizan a los textos especializados destacan los que mostramos a continuación:

- Frecuentes nominalizaciones en el interior de la estructura sintáctica.
- Predominio de la adjetivación especificativa, la utilización frecuente de los verbos en presente con valor atemporal.
- Numerosas construcciones sintácticas impersonales.
- Empleo de la voz pasiva.
- Empleo del verbo *ser* con valor identificador o identificativo.
- Las implicaturas no convencionales, etc.

Lenguaje especializado + lenguaje funcional sería el binomio ideal para hablar de EFE. Por este y otros motivos, pensamos que es necesaria la creación de un glosario para la enseñanza de fines específicos para el español teniendo en cuenta el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, glosario que sería enormemente útil tanto para la enseñanza como para la evaluación de este tipo de lenguajes en el ámbito de las segundas lenguas. Parte de este trabajo lo dedicaremos a presentar un glosario en el ámbito del español de los negocios que puede ser un primer paso para completar el glosario general para la enseñanza del español con fines específicos.

En cuanto a la **evaluación** y, más concretamente, en la certificación de exámenes, tenemos que unir estas ideas con el concepto de validez, es decir, si el examen mide lo que queremos medir. Así, los exámenes destinados al mercado laboral en empresas deberán contar con contenidos y tareas que permitan medir la capacidad del alumno en esos contextos. Pero está claro que, en muchos casos, entre todos ellos, hay elementos comunes.

Dado que el objeto de la tesis es centrarse en la certificación en el mundo profesional de los negocios, creemos necesario empezar a delimitar todas estas cuestiones y empezar por definir la lengua especializada de los negocios, esa lengua del mundo profesional. Como lengua especializada, el lenguaje utilizado en el mundo laboral, en el ámbito bancario, en la publicidad y franquicias, en el turismo, etc., presenta según, Cabré (1993:143) características comunes:

1. Carácter monofuncional. Esto es, marco específico+propósitos concretos.
2. Número restringido de usuarios. No todos los hablantes pueden entenderlo ni utilizarlo.
3. Adquisición voluntaria. El usuario utiliza este código para desarrollar una actividad cotidiana que necesita resolver, pero en un ámbito diferente al general.
4. Autonomía con respecto al lenguaje general. Se producen transformaciones que no necesariamente afectan al lenguaje general, por ejemplo en el mundo laboral o tecnológico se producen muchos cambios que se dan en la realidad, pero que no afectan al lenguaje general.

Así pues, parece claro que el principal problema es acotar los fines específicos, establecer unos límites nítidos para separar unos de otros y, a su vez, separar a estos del español general.

En cuanto a la problemática en la certificación lingüística, encontramos también la dificultad de delimitar contextos para determinar qué habilidad o habilidades lingüísticas queremos evaluar en los candidatos, es decir, qué deben demostrar cuando hacen un examen de fines específicos.

Habría que plantearse algunas cuestiones que nos parecen pertinentes para este problema y que hemos ido recogiendo de las lecturas recopiladas sobre el tema, por ejemplo, ¿con qué criterio se identifican y describen las situaciones en los contextos específicos? ¿Son las mismas para todos los candidatos que pertenecen a una comunidad profesional? ¿En qué medida influye el conocimiento de su área en las pruebas de examen? ¿Se tiene en cuenta este conocimiento? ¿Cómo se puede calcular el grado de conocimiento de una especialidad?

A estas preguntas sobre los exámenes y los candidatos, debemos sumar las que también hemos recogido sobre los redactores y examinadores de pruebas: ¿deben estos tener conocimientos del área de especialidad? ¿Tienen que tener una capacitación especial?

Todas estas preguntas han originado conflictos que han desembocado en controversias donde se enfrentan detractores (Douglas, 2000), y defensores de la necesidad de exámenes certificativos para fines específicos (Mcnamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O'Sullivan, 2005, 2006, entre otros).

Así, Douglas, (2000) afirma que, independientemente del hecho de que todos los exámenes se desarrollan y realizan con una finalidad, en el caso de la evaluación de fines específicos, ésta tiene que concebirse en el marco continuo de especificidad. Argumenta que los contextos de uso de la lengua son variables y la lengua que se emplea en situaciones profesionales y académicas tiene, por tanto, rasgos específicos. Para Douglas, el material del examen debe involucrar a los candidatos en tareas que les obliguen a demostrar su habilidad lingüística comunicativa, pero también los conocimientos en el área de especialidad que le permitirán expresarse con **precisión**, es decir, las tareas deben ser lo más auténticas posibles para que el examen sea específico.

Douglas argumenta que el constructo de un examen con fines específicos se define partiendo de lo que él llama *habilidad comunicativa específica* y que consta de: conocimiento lingüístico, competencia estratégica y conocimiento previo del área de especialidad. Según esto, se establece una relación de proporcionalidad, a más detalles, más especificidad.

Posteriormente, y siguiendo con la misma idea de conocimiento lingüístico + conocimiento de especialidad, el autor (2000b) pone de relieve otras cuestiones que tenemos que abordar porque nos parecen fundamentales a la hora de hablar de certificación lingüística en fines específicos. Douglas señala que la evaluación de lenguas en este ámbito requiere la autenticidad, la especificidad y la inseparabilidad entre los dos tipos de conocimiento: el lingüístico y el de especialidad, lo cual, nos lleva a enlazar con el escollo de que conocer un área específica requiere un nivel umbral de dominio de la lengua meta. En alguno de los exámenes que hemos analizado, se aconseja que el candidato tenga conocimientos previos de la lengua. (Véase, más adelante, en el caso del DIE).

Es aquí donde la línea de investigación ha dado más frutos, especialmente en la idea de averiguar en qué medida un candidato puede producir en la lengua meta dependiendo de sus conocimientos en el área en que se mueve.

Carolin Clapham, (1996), recoge las siguientes conclusiones:

- Los alumnos alcanzan resultados considerablemente más altos en las pruebas de comprensión de lectura cuando procesan textos de su propia especialidad. Por consiguiente, los resultados dependen de la especificidad.
- Es posible identificar algunos de los rasgos de esta especificidad, pero no siempre y no todos. Es la función retórica, fundamentalmente, el factor determinante de este grado de especificidad y no la fuente de los textos.
- El grado de conocimientos en área de especialidad es directamente proporcional a la calidad de los resultados. No basta con la familiaridad con el tema ni con el campo.
- La efectividad del conocimiento previo en el área de especialidad sólo es posible a partir de un determinado grado de dominio (intermedio) en la lengua objeto. En la misma línea, un alto grado de dominio y una simple familiaridad con el tema no dan lugar a altas calificaciones.

Llorián, (2012: 15) señala que la coherencia de una evaluación de estas características deja cabida únicamente a un enfoque basado en tareas. Este modelo surge, según Mislevy (2002), porque basar la evaluación en aspectos discretos de la gramática y el léxico no es suficiente para evaluar la habilidad del candidato en situaciones sociales de comunicación.

Los candidatos de estos exámenes no solo deben responder a tareas basadas en la descripción de situaciones comunicativas en contextos de fines específicos, también deben producir textos orales y escritos válidos para ser evaluados.

Messick (1994) afirma que el punto de partida puede encontrarse en la identificación de los componentes del constructo susceptibles de ser evaluados, a la que sigue la búsqueda de tareas o situaciones en las que se elicite el comportamiento o actuación con el que estos componentes queden evidenciados, además de los criterios con los cuales éstos se van a medir.

Douglas (2000), partiendo de la propuesta de Bachman (1990), que fue matizada más tarde en Bachman y Palmer (1996, 2010), propone un marco de análisis y elaboración de tareas de examen.

En este marco, los componentes del modelo serían las instrucciones, el material de entrada (*input*), la respuesta esperada, la interacción entre el material de entrada y la respuesta esperada y, por último, los criterios de calificación.

Para ello, debe seguirse, como en otras muchas pruebas, un proceso de desarrollo de tareas de examen que empieza con la descripción de la situación meta de uso de la lengua, sigue con la redacción de pruebas y pasa por las especificaciones de examen.

El acercamiento a las tareas de la *vida real* requiere realizar estudios con base etnográfica, para lo cual plantea una serie de técnicas que permiten el análisis de la interacción de los participantes en las situaciones de comunicación y los factores que la caracterizan. Este tipo de investigación se ve en numerosos casos interferida por restricciones económicas y de tiempo y, sobre todo, por la confidencialidad exigida por la mayor parte de las organizaciones para acceder a información *sensible* (McNamara, 1997). La labor de redacción de pruebas de examen requiere la ayuda de un profesional del área de especialidad.

La noción de especificidad adquiere en el planteamiento de O`Sullivan (2005, 2006) un carácter multidimensional. La autenticidad será, en este modelo, una de las

dimensiones de la especificidad. Este autor plantea el problema en relación con la idea de la validez, basándose en el modelo propuesto por Weir (2004). Este propone un marco de validación de pruebas de examen, que se concibe como una recogida sistemática de datos, es decir, de evidencias, y que conduce a la interpretación adecuada de los resultados y a su justificación para los usos que se pretenden hacer de ellos. El equipo involucrado en el desarrollo y validación de los exámenes tiene que tener en cuenta las preguntas siguientes:

- ¿Cómo satisface esta prueba las características físicas/fisiológicas, psicológicas y de experiencia de los candidatos? (Características del candidato).
- ¿Son las características de la tarea o tareas de la prueba y de la administración justas para los candidatos que se presentan a ella? (Validez de contexto).
- ¿Son apropiados los procesos cognoscitivos necesarios para realizar las tareas? (Validez basada en la teoría).
- ¿Hasta qué punto nos podemos fiar de los resultados de la prueba? (Validez de la calificación).
- ¿Qué efectos tiene la prueba sobre sus diversos partícipes? (Validez consecucional).
- ¿Qué pruebas externas existen, al margen de las propias puntuaciones del examen, de que la evaluación está funcionando correctamente? (Validez relacionada con el criterio).

Por tanto, podemos concluir que, para los exámenes de fines específicos, la autenticidad impera a la hora de elaborar las tareas de los exámenes, porque en ella va la especificidad de los mismos y a su vez, nos ayudará a conseguir la validez que necesitamos para lograr un buen examen y que los criterios para elaborar estos exámenes se corresponden con las características de la actuación de los candidatos en las situaciones del ámbito en el que se desenvuelve.

2.3. PANORAMA DE LA CERTIFICACIÓN DE FINES ESPECÍFICOS

Si bien no se puede comparar el número de exámenes de grado de dominio general de una lengua que se hacen en el mundo, sí es cierto que las cifras muestran que el número de candidatos es creciente, también en el caso del español.

Parece que, además de ese conocimiento general, un conocimiento más preciso, más extenso, más especializado, cabe perfectamente en la situación económica y laboral actual.

No hay ninguna duda de que, dada la inmensa competitividad en la que se mueve el mercado laboral, con una lucha encarnizada por cada puesto de trabajo, el conocimiento de lenguas en el ámbito profesional no es ya solo necesario por la propia esencia del trabajo que se va a desempeñar, sino por la necesidad de distinguirse, de sobresalir en un mercado saturado de profesionales y en el que empresas e instituciones deben seleccionar candidatos y, para ello, deben tener argumentos sólidos en los que apoyarse. Es decir, conocimiento y acreditación.

Todo esto que se ve de manera ventajosa y casi como una necesidad, choca con un muro en muchos casos imposible de derribar: el económico. Las instituciones se plantean la rentabilidad del examen para llevarlo a cabo o continuar con él. Los procesos de evaluación que deben seguir los exámenes que cumplen con los requisitos de calidad tienen costes altos, puesto que implican un gran número de personas trabajando en ellos (creadores, psicómetras, calificadores, expertos en evaluación, informáticos, etc.) que les permiten seguir con las buenas prácticas y los estándares que las asociaciones de evaluación (ALTE; SICELE; EALTA o ILTA) marcan como camino a seguir, por lo tanto, se convierte en todos esos casos en una actividad empresarial.

Hyland y Hamp-Lyons (2002) y Hyland (2006) señalan dos factores que han convertido la enseñanza del inglés con fines académicos en una industria de un volumen de facturación más que relevante en los países de habla inglesa: por un lado, la afluencia masiva y creciente de alumnos a las universidades de los países

anglosajones; por otro lado, la instauración del inglés como lengua de acceso al conocimiento académico o como vehículo para la construcción de este conocimiento.

En cuanto al español, algunos estudios que se hicieron en la Unión Europea a finales de los años noventa, que aparecen dentro del proyecto ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates) señalan que el español es la cuarta lengua utilizada en las pequeñas y medianas empresas del territorio europeo como vehículo de comunicación (entre el 17% y el 38%), detrás del alemán, el francés y el inglés, que alcanza cotas situadas entre el 77% y el 90%. Queda clara, una vez más, la hegemonía del inglés en el ámbito empresarial sobre todas las lenguas.

Otro dato que nos interesa tener en cuenta es que, España, dentro de Unión Europea, es el país que más estudiantes recibe en el marco de convenios de cooperación interuniversitaria, y donde, por tanto, el español es, con diferencia, la lengua que más se demanda entre los estudiantes del continente. A este hecho, habría que añadirle el número de estudiantes que se decanta por estudiar en las universidades de Hispanoamérica y que necesita un grado de dominio de español para acceder a los programas de estudios y poder conseguir un valor añadido a su currículum con el estudio de la lengua.

Sin embargo, en el caso del español, las instituciones públicas no requieren ni incluyen certificaciones de español especializado para acceder a ellas. En principio, tan solo la CRUE, (Conferencia de Rectores de las Universidades españolas) reconoce el examen BULATS (Business Language Testing Service, de la Universidad de Cambridge), examen multilingüe diseñado para acreditar el nivel de la lengua del español en el contexto del mundo profesional, aunque para el inglés, además de BULATS, también ofrece el TOEIC. El hecho de que la CRUE solo incluya un examen de EFE (<https://www.certiuni-crue.org/contents/certifications/language/>) quizá se deba a que la oferta no es muy grande.

El español presenta una deficiencia de certificación lingüística en fines específicos que puede constatarse por la ausencia de investigación en estos campos. Reconocemos tan solo en el caso de BULATS el uso de un código de buenas prácticas y el cumplimiento de los estándares de calidad, esto es, comprobar la calidad

psicométrica de los ítems, verificar la calidad de las pruebas, mejorar la calidad de los ítems con los datos psicométricos, controlar y auditar el conocimiento previo de los candidatos que hacen el examen, mantener los estándares de calidad de las tareas a través de un amplio y saneado banco de ítems, controlar a los calificadores y examinadores de pruebas re-examinándoles para su acreditación, relación de las pruebas con el MCER, etc. Un dato más que añadir a todo esto es que, en el caso del español, contamos tan solo con dos inventarios, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Currículo del Español de los Negocios de la Fundación Comillas, ambos desarrollados de forma intuitiva sin ninguna validación.

2.3.1. CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE FINES ESPECÍFICOS PARA EL ESPAÑOL

Como apuntábamos más arriba, aunque en español no existe la variedad de certificación lingüística para fines específicos que tiene el inglés, ([Cambridge English: Business Preliminary \(BEC Preliminary\)](#),[Cambridge English: Business Vantage \(BEC Vantage\)](#),[Cambridge English: Business Higher \(BEC Higher\)](#),[Cambridge English Financial \(ICFE\)](#),[BULATS](#) , TOEIC), sí contamos con algunos modelos que podemos señalar. Los principales exámenes de español con fines específicos presenciales que existen en la actualidad para atender la demanda de este tipo de certificación son los siguientes:

- Certificados y Diploma de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares.
- D.I.E (Diploma Internacional de Español), FIDESCU (Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Cultura española), avalado por la Universidad Pontificia de Salamanca.
- ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales), creado por la Cámara de Comercio de España en Francia.
- BULATS (Business Language Testing Service) para el español creado por Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca dentro del consorcio

formado por CELA (Cambridge Examinations Language Assessment), Goethe Institute y la Alianza Francesa.

Veamos con detenimiento cada uno de ellos.

2.3.1.1. Certificados y Diploma de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares

Según la información que se recoge en la web de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid⁸, en 1978 se establecieron los Exámenes de Español Comercial en dos niveles: Certificado y Diploma. Por un lado, el objetivo era ofrecer a las empresas un medio fiable de valorar los conocimientos lingüísticos de su personal y, por otro, colaborar con la difusión y el estudio del español como lengua de comunicación internacional en sus aspectos empresariales. Debido a la expansión de los exámenes, el grado de aceptación de los mismos por parte de estudiosos, empresas y organismos de todo el mundo, el número creciente de candidatos y el prestigio de las instituciones que solicitan colaborar en el proyecto, decidieron poner en marcha otros exámenes diferentes a los que existían en 1993. De este modo, y en colaboración con la Universidad de Alcalá, presentaron el siguiente portfolio:

1.- Certificado Básico de Español de los Negocios

Reconoce un nivel de supervivencia en el idioma con un mínimo de conocimientos específicos del lenguaje de los negocios, suficiente para el desarrollo de las actividades más elementales dentro de la empresa. Valora un nivel de competencia en lengua española que permita al candidato la comunicación en situaciones de la vida diaria y en situaciones elementales de la actividad administrativa y comercial de la empresa.

2.- Certificado Superior de Español de los Negocios

Respalda un buen dominio del idioma con conocimientos del lenguaje técnico del mundo empresarial. Se valora el nivel de competencia lingüística en español dentro del ámbito de los negocios y de la empresa, tanto en la expresión oral como en la escrita.

⁸ <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=513&sec=27&idsec=27>

3.- *Diploma de Español de los Negocios*

Se tendrá en cuenta una competencia lingüística con un alto nivel de especialización en la lengua de los negocios. Se trata de un estudio de los temas económicos y comerciales de España y su proyección en los países latinoamericanos.

Desde enero de 1999, ambas instituciones también ofrecen certificaciones más especializadas: *Español del Turismo* y *Español de las Ciencias de la Salud*. Estas titulaciones vienen así a satisfacer la gran demanda de aprendizaje de la lengua de la profesión.

4.- *Certificado Básico del Español del Turismo*

Reconoce el nivel de supervivencia en la lengua especializada del turismo, con un nivel suficiente de desarrollo de las actividades más elementales de la comunicación tanto oral como escrita, de los profesionales de los servicios de la hostelería, la restauración y el turismo.

5.- *Certificado Superior del Español del Turismo*

Sanciona un buen dominio del idioma con conocimientos del lenguaje técnico del ámbito de la hostelería, la restauración y el turismo, en los planos oral y escrito.

6.- *Certificado Básico del Español de las Ciencias de la Salud*

Reconoce el nivel de supervivencia en la lengua especializada de las Ciencias de la Salud, con un nivel suficiente de desarrollo de las actividades más elementales de la comunicación tanto oral como escrita de los profesionales de la asistencia sanitaria.

7.- *Certificado Superior del Español de las Ciencias de la Salud*

Evalúa un buen dominio del idioma con conocimientos del lenguaje técnico del ámbito de las Ciencias de la Salud, en los planos oral y escrito.

Del mismo modo, también en su web, se informa de que se han seguido las directrices en materia de evaluación contenidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, y en su proceso de

validación y verificación de contenidos. La equivalencia de los *Certificados y Diploma* en el contexto del *Marco de Referencia* sería:

<i>Nivel</i>	<i>Denominación</i>	Certificados y Diploma de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y la Universidad de Alcalá
C2	Maestría	Diploma de Español de los Negocios
C1	Dominio operativo eficaz	Certificado Superior de Español de los Negocios Certificado Superior de Español del Turismo Certificado Superior de Español de las Ciencias de la Salud
B2	Avanzado	Certificado Básico de Español de los Negocios Certificado Básico de Español del Turismo Certificado Básico de Español de las Ciencias de la Salud
B1	Umbral	
A2	Plataforma	
A1	Acceso	

Como señalábamos más arriba, nos centraremos en la descripción y análisis de la certificación relativa al mundo de los negocios.

2.3.1.1.1. Diploma de Español de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares.

1. Descripción

Duración total: 190 minutos

A.- PRUEBA ESCRITA: (160 minutos)

PARTE 1. COMPRENSIÓN DE LECTURA (40 minutos)

a) Texto de 260 palabras, aproximadamente. 5 preguntas de opción correcta con tres opciones. (15 minutos)

b) Texto de 550 palabras, aproximadamente. 5 preguntas de respuesta semidirigida sobre el contenido del texto. (25 minutos). Lo llaman *respuesta productiva*.

PARTE 2. CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DEL IDIOMA (50 minutos)

a) Relacionar conceptos y completar (15 minutos).

- Ejercicio de matching
- Cloze
- Ejercicio de matching
- Ejercicio para definir conceptos
- Cloze sin opciones

b) Contestar a una serie de preguntas de tipo teórico, (por ejemplo, en el examen modelo, al candidato se le pide que explique la diferencia entre acciones y participaciones o escribir la definición de crédito indumentario).

PARTE 3. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (Tiempo: 55 minutos).

a) Desarrollo de un tema socioeconómico a elegir entre dos propuestos. (40 minutos).

b) Redacción de un escrito técnico. (Tiempo: 30 minutos).

Pensamos que se trata de un error, y que el tiempo para esta tarea es de 15 minutos para poder llegar al total de 55 minutos que aparece como tiempo total.

B.- PRUEBA ORAL

No aparece ningún modelo para esta parte, tan solo una descripción que divide la prueba en dos partes. La duración de la prueba es de 20 minutos.

PARTE 1

Lectura y resumen oral de un texto técnico. (10 minutos).

PARTE 2

Exposición y debate posterior sobre un tema que propone el tribunal. (10 minutos).

2. Observaciones críticas

Tanto en este examen como en los que comentaremos más adelante, intentaremos comentar, en los casos en que sea posible, los siguientes puntos:

- a) Alineación con el Marco
- b) Material de preparación
- c) Modelos de ejercicios
- d) Evaluación de las cuatro destrezas
- e) Examen modelo
- f) Puntuación

Como se puede comprobar, en la Cámara de Comercio, y también en Llorian (2012), este examen aparece como un examen de certificación lingüística para todos aquellos que necesitan acreditar su nivel de español en el contexto del mundo profesional, pero los contenidos que aparecen en el examen modelo parecen evaluar, más que contenidos lingüísticos, contenidos teóricos. Quizá por esto aparezca alineado como un examen que certifica al candidato el nivel C2 de Maestría, porque, realmente, este examen entraña una dificultad de nativo o casi.

Partiendo del modelo que aparece en la página web (<http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=583>), y dejando claro que solo es un modelo de examen, veremos que, como ocurre en la mayoría de los casos e instituciones, es anticuado. Hemos observado que se incluyen textos con fechas muy pasadas y con contenidos desfasados. Esto solo crea un cierto problema de “estética”, pero transgrede la norma de creación de un banco de ítems de tareas que se puedan utilizar años más tarde en exámenes futuros. Probablemente, esto se hizo de este modo con el afán de dotar de autenticidad al examen, pero, como dijimos en el capítulo 1, autenticidad no siempre significa realidad.

Pensamos que algunos modelos de ejercicios son los adecuados, pero, en otros casos, creemos que se incluyen ejercicios que no evalúan tanto el conocimiento de la lengua como el conocimiento que tiene el candidato de la economía española y que, por tanto, no deberían formar parte del examen. Nos referimos, en concreto, a la parte 2 del examen, denominada “Conocimiento específico del examen”, que exige al candidato responder a conocimientos de Economía de España en español, y no conocimientos de la lengua española. Mostramos un ejemplo con un ejercicio que aparece en el examen modelo.

Diploma de Español de los Negocios

2.- CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DEL IDIOMA (Tiempo: 40 minutos).

1b.- Conteste a las siguientes preguntas. (Tiempo: 35 minutos).

1. Explique en qué consiste un crédito documentario.
2. Indique los tipos de contratos laborales que existen en España y explique las diferencias entre ellos.

Por citar algún otro ejemplo, el candidato debe explicar la diferencia entre acciones y participaciones. Creemos que esta pregunta solo la puede responder alguien que conoce los tipos de empresa en España y que ha estudiado contenidos de tipo teóricos.

Además, en el examen modelo existe una confusión evidente en cuanto a los tiempos que aparecen en las instrucciones de las partes del examen, puesto que no se corresponden con el cómputo total de los que aparecen destinados a la realización de cada tarea. Es el caso de la parte 3, la llamada “Producción de textos escritos”, dura, según las instrucciones, 55 minutos, pero a la tarea 1 se destinan 40 minutos, y a la tarea 2 se le destinan 30 minutos que suman un total de 70 minutos. Creemos que se trata de un error, porque en otros exámenes de la Cámara de comercio el tiempo para las producciones escritas es el mismo y está bien dividido, es decir, 40+15 minutos que

suman los 55 minutos totales. Por último, la suma de la prueba escrita y la prueba oral suma 180 minutos, con lo cual, deducimos que debe de haber una pausa de 10 minutos entre alguna de las partes, pero no se especifica en ningún lugar.

Respecto a los tiempos para realizar las tareas del examen, pensamos que se trata, en general, de tiempos ajustados, especialmente para la parte 2 y la parte 3.

En cuanto a la alineación del examen con los niveles del MCER, tal y como apuntábamos más arriba, el Diploma de Español de los Negocios se correspondería con el nivel C2. El MCERL (Consejo de Europa 2001/2002: 26) consensuó los descriptores generales del llamado nivel de usuario competente, Maestría C2 y que describe en la escala global:

Es capaz de comprender con facilidad todo lo que oye o lee.

Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Si atendemos a esta descripción de nivel global, vemos que un candidato que desee tener este diploma, debe, en efecto, tener un grado de dominio de nivel C2 para poder responder a la complejidad textual del examen, pero no creemos que responder a las preguntas del conocimiento del idioma, por ejemplo, se corresponda con esto, sino con el conocimiento de temas empresariales, como ya hemos señalado.

Por último, hay que apuntar que la redacción de las instrucciones, además de ser escuetas, no son consistentes a lo largo del examen, es decir no se articulan sintácticamente de la misma manera. Por ejemplo:

Parte 1

1.a. Texto 1: opción correcta.

Responda a las preguntas que se plantean en el texto.

Sería oportuno indicar en la instrucción que el candidato debe elegir /rodear una letra como opción correcta y escribirla en la hoja de respuestas o señalarla.

1.b. Texto 1: respuesta productiva.

Responda a las preguntas que se plantean sobre el texto.

Sería conveniente indicar dónde debe responder y quizá la longitud de la respuesta; de no ser así, no debería tenerse en cuenta a la hora de calificar el número de palabras.

Parte 2

1.a. Relacionar conceptos y completar.

1.b. Conteste a las siguientes preguntas.

5. Complete el texto siguiente

El punto 5 de la parte 2, de la sección 1.b, debería incluir una instrucción más específica, por ejemplo: "Complete el texto siguiente con una palabra/s o número en cada espacio".

Parte 3

1.a. Desarrollo de un tema socioeconómico a elegir entre los dos propuestos.

1.b. Redacción de un escrito técnico.

Esta parte, denominada *Producción de textos escritos*, se debería especificar en los dos casos, el número mínimo de palabras para completar de forma satisfactoria la tarea. Para la parte 1.a, encontramos el número de palabras (300-350) en la descripción del examen, pero no en el modelo de examen. Asimismo, esta parte, debería incluir instrucciones más específicas, tal y como se hace para la parte 2, que se asemeja, por ejemplo, al modelo de examen del DELE del nivel C2, para la tarea 3, en el que encontramos la siguiente instrucción:

En los institutos de educación secundaria de su ciudad se va a desarrollar un programa de actividades científicas para los estudiantes. Con tal fin, se han realizado unas pruebas y encuestas para valorar el nivel de los alumnos en conocimientos científicos.

Usted, como miembro del comité organizador, debe elaborar un informe en el que recoja la información relevante de los gráficos, haga una valoración de la misma y proponga una línea a seguir en las actividades.

*Número de palabras: **entre 200 y 250.***

<http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-c2.html>)

El constructo de los DELE, establece de forma muy clara las normas al respecto en el punto 3.5.2. (p. 109):

CONDICIONES Y RESTRICCIONES DE LAS TAREAS DE COMPRENSIÓN

Instrucciones

Las instrucciones son la información dada a un candidato sobre cómo responder a un texto de entrada específico. Estas instrucciones deben especificar también cómo y dónde se debe consignar la respuesta.

Las instrucciones deben presentar con la mayor claridad posible la tarea que el examinador está fijando al candidato. No debe haber un lugar para la confusión, ninguna necesidad de clarificación, dado que ambas crearían ansiedad en el candidato e influirían negativamente en su rendimiento y en la fiabilidad y la validez de la prueba.

En pruebas de comprensión auditiva, las instrucciones deben venir impresas en el cuadernillo de preguntas y también grabadas en el audio de la prueba.

En las pruebas orales (entrevistas), las instrucciones las facilita por lo general oralmente el entrevistador / interlocutor / examinador. El candidato puede tener la oportunidad de pedir que se clarifique la tarea y esto puede justificarse que es parte de la interacción.

Las preguntas clave que deben hacerse a unas instrucciones son las siguientes:

- ¿Son claras? (¿Es posible interpretar erróneamente la naturaleza de la tarea?)
- ¿Son fáciles de entender? (¿Se utiliza la lengua a un nivel adecuado? Esto es especialmente importante en los niveles bajos)
- ¿Son apropiadas? (¿es necesaria toda la información dada?)

- ¿Son relevantes? (¿es necesaria solamente la información dada?)

- ¿Son consistentes las instrucciones? A lo largo de la prueba, la redacción de las instrucciones debe estar normalizada, de modo que el candidato pueda, en la medida de lo posible, seguir patrones conocidos. Las instrucciones tienen que ser consistentes asimismo entre las diferentes versiones del examen.

La redacción de instrucciones es un aspecto importante del proceso global de confección de exámenes. Los redactores de materiales deben utilizar listas de comprobación de este estilo:

- ¿Son las instrucciones congruentes con las especificaciones de la prueba?

- Si las instrucciones no son conocidas para los candidatos, ¿se incluye por lo menos un ejemplo claro?

- ¿Se encuentran redactadas con corrección gramatical y son adecuadas para el nivel de la prueba? En una prueba de comprensión de lectura, esto significa que el nivel de lengua usado en las instrucciones debe estar por debajo del nivel de lengua que se está evaluando.

- ¿Están redactadas de modo sencillo y claro?

- ¿Hay elementos lingüísticos superfluos?

- ¿Hay dobles negaciones?

- ¿Hay espacio para la ambigüedad o el malentendido? Es útil que los escritores de reactivos se apoyen en un compañero para poner a prueba la pregunta, dado que a menudo se encuentran tan “cerca” del material que les es difícil identificar potenciales problemas.

- ¿Contienen las instrucciones toda la información necesaria y las limitaciones impuestas?

Existen detalles importantes que a veces es necesario incluir en las instrucciones, entre los que se destacan:

- Dónde encontrar exactamente el texto de entrada que se acompaña (p. ej. números de página).

- Cuántas palabras se deben utilizar en la respuesta.

- Si se puede optar por la misma respuesta más de una vez.

- Si las respuestas se pueden escribir en cualquier orden.

- El número aproximado de palabras que deben producirse en las tareas de escritura.
- Indicaciones claras sobre el grado de opcionalidad entre las tareas.
- El número de veces que se reproducirá un texto de comprensión auditiva.
- Limitaciones sobre el grado de utilización del material de entrada,
- Una indicación de los criterios aplicables para la consecución con éxito de la tarea.

Esta información detallada se debe definir claramente en las especificaciones para los creadores de materiales para garantizar ulteriormente la consistencia. El escritor de materiales puede confeccionar plantillas para facilitar su redacción.

Siguiendo con las instrucciones, también en esta parte, echamos en falta que el examen incluya alguna indicación sobre dónde debe escribir su respuesta.

En el examen modelo, debajo de cada pregunta aparece un gran espacio, creemos que el candidato puede pensar que éste está destinado a ser el espacio de respuesta, pero advertimos que no lo es porque hemos encontrado la siguiente información en la página web donde se explican las normas generales del Diploma (<http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=601&sec=431>):

FORMATO Y APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Pruebas Escritas

1. Comprensión Lectora: El tiempo total para la realización de las pruebas **a** y **b** es de 40 minutos. Cada una se entregará por separado al candidato. Finalizado el tiempo dado para la prueba a -15 minutos- se recogerán los textos y las hojas de respuesta, éstas debidamente cumplimentadas con los datos personales, nombre del Centro Colaborador y fecha, escritos en letras mayúsculas o de fácil comprensión. Igual procedimiento se aplicará para la prueba b con un tiempo de 25 minutos.

2. Conocimientos Específicos del Programa: El tiempo total para la realización de las pruebas **a** y **b** es de 50 minutos. Se entregarán por separado al alumno. Finalizado el tiempo dado para la prueba a -15 minutos- se recogerán los cuadernillos debidamente cumplimentadas con los datos personales, fecha y nombre del Centro Colaborador. Se procederá de igual modo para la prueba b con un tiempo de 35 minutos.

3. Producción de Textos Escritos: El tiempo total para la realización de las pruebas **a** y **b** es de 70 minutos. Para la prueba a: (desarrollo de un tema socio-económico), el tiempo establecido es de 40 minutos, una vez finalizado se recogerán las hojas de supuestos junto con las de respuestas, éstas con los datos personales, fecha y nombre del Centro Colaborador. Para la prueba b: (redacción de un escrito oficial, etc.), con un tiempo de 30 minutos, se seguirá igual procedimiento.

Creemos que sería pertinente incluir información de este tipo en el examen propio, en la instrucción de las tareas. Proponemos, por ejemplo, “Para responder a esta parte, utilice la Hoja de respuestas”, o “Escriba la respuesta en la hoja que le entregará su examinador”. Estas instrucciones, presentan, además, una redacción muy escueta.

En lo referente a la evaluación de las destrezas, tenemos que resaltar el hecho de que el examen no incluya ninguna prueba de Comprensión auditiva para evaluar esa destreza. Creemos imprescindible que un diploma de español incluya una parte con ejercicios de comprensión auditiva, por lo tanto, no nos parece un examen completo para acreditar un nivel de Maestría. El DELE C2, por ejemplo, consta de tres tareas para evaluar esta destreza y dura 45 minutos:

Tarea 4

Usted va a escuchar un fragmento de una conferencia de Jacobo Siruela, titulada “Los sueños y la historia”. Entre las doce opciones que aparecen debajo (A-L) usted deberá elegir las cinco que resumen la conferencia. Escuchará la audición dos veces. Marque las opciones seleccionadas en la Hoja de respuestas. Ahora dispone de un minuto y cuarto para leer las opciones.

Tarea 5

A continuación escuchará a un hombre y una mujer conversando sobre una ley que amplía la licencia de maternidad. Después deberá marcar, de las 15 frases que se le dan (32-46), qué ideas expresa el hombre (H), cuáles la mujer (M) y cuáles ninguno de los dos (N). Escuchará la grabación dos veces. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas. Ahora dispone de un minuto para leer las frases.

Tarea 6

Usted va a escuchar una tertulia televisiva sobre la inteligencia y el talento. En ella participan, además de la presentadora, tres expertos en el tema: una psicóloga, un experto en liderazgo y un profesor de una escuela de negocios. Después de escucharla debe contestar a las preguntas (47-52). Seleccione la opción correcta (A, B o C). Escuchará la tertulia dos veces. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas. Ahora dispone de un minuto para leer las preguntas.

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/dele_c2_prueba_1_191111_0_0.pdf

Tampoco se incluye la clave de respuestas para que un candidato pueda usar el examen modelo como práctica para el examen o simplemente, para comprobar si se ve con posibilidades de aprobar o no.

Para terminar, queremos señalar que no se indica dónde debe responder el candidato a las preguntas, puesto que no se hace ninguna referencia a la hoja de respuestas, con lo cual, intuimos que la corrección no se lleva a cabo con lectora óptica, sino de forma manual en las pruebas objetivas.

2.3.1.1.2. Certificado Superior de Español de los Negocios de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá.

1. Descripción.

Este examen, que según la Cámara de comercio se corresponde con el nivel C1 del MCER, consta de tres partes que detallamos:

Duración total: 135 minutos + 15

PARTE 1. COMPRENSIÓN LECTORA (40 minutos)

- a) Texto periodístico de 350 palabras aproximadamente, 4 preguntas de opción correcta con tres opciones. (10 minutos).
- b) Texto periodístico de 400 palabras aproximadamente. El candidato debe completar las palabras que faltan en el texto. Para ello, se le dan tres opciones con una sola opción correcta que debe marcar en la hoja de respuestas. (15 minutos).
- c) Texto periodístico de xxx palabras con 10 preguntas de verdadero/falso sobre el contenido del texto, que el candidato debe responder en la hoja de respuestas. (15 minutos).

PARTE 2. CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DEL IDIOMA (40 minutos)

- a) Ejercicio de opción múltiple para evaluar los conocimientos gramaticales. 20 ítems con dos huecos cada uno en su mayoría. (20 minutos).
- b) Ejercicio de opción múltiple para evaluar los conocimientos de vocabulario. 10 ítems con un hueco cada uno en su mayoría. (20 minutos).

PARTE 3. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (55 minutos)

- a) Redactar una carta o escrito comercial. 200 palabras. (40 minutos).
- b) Redactar un escrito profesional conciso. 30 palabras. (15 minutos).

PARTE 4. PRUEBA ORAL (15 minutos)

- a) Lectura de un texto escrito (3 minutos).
- b) Resumen de texto oral y opinión personal (5 minutos).
- c) Entrevista y diálogo con el tribunal (7 minutos).

2. Observaciones críticas

En líneas generales, observamos que este examen ha sido creado dejando de lado las recomendaciones que hace el MCER para la creación de exámenes o ALTE (2005). En primer lugar, no abarca la evaluación de las cuatro destrezas. Al igual que ocurre con el Diploma de español de los Negocios que hemos visto antes, este examen tampoco contiene una parte de Comprensión auditiva para evaluar al candidato, que también creemos necesaria. En el MCER, para describir lo que un candidato puede hacer en este nivel, de usuario competente, recordemos que:

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

(MCER,2002)

Por lo tanto, este examen, no nos parece tampoco completo para poder certificar el nivel C2 plenamente.

Respecto a las tareas del examen, al menos las que analizamos en el examen modelo, vemos que se trata de artículos auténticos, sí, pero que, al menos en este caso, no ha tenido en cuenta la no inclusión de temas políticamente incorrectos, como puede ser los despidos en las empresas. Cualquier guía de creadores de ítems, (Manual for Language Test Development and Examining, 2001: 63, Council of Europe) y el MCER, recoge información al respecto. Por ejemplo, para los DELE, en la definición del constructo, basándose en el MCER (2002: 115), se apunta lo siguiente:

- a) Esta concepción de la autenticidad significa que los creadores y los desarrolladores de estas pruebas deben:

- b) Hacer uso de textos, contextos situacionales y tareas que simulan “la vida real”, sin intentar imitarla exactamente;
- c) Procurar utilizar situaciones y tareas que son con toda probabilidad conocidas y relevantes para el candidato potencial en el nivel dado;
- d) Dejar claro, al crear contextos, la finalidad de una tarea específica, así como los destinatarios previstos;
- e) Clarificar los criterios de éxito en la culminación de la tarea.

El tema del artículo en cuestión es actual, ya que se trata de una noticia del año 2000, tanto en el texto 1, como en el texto 2. Han pasado tantos años que incluso la moneda de los países que aparece en los textos ha cambiado, por lo que nos atrevemos a sugerir un cambio de textos en el examen modelo.

Respecto a los ítems, al tratarse del examen modelo, no podemos asegurar que los exámenes sean creados de la misma manera, pero sí podemos comentar este modelo que aparece en la web. Las raíces de los ítems deberían tener forma de pregunta, en lugar de una frase sin concluir, siguiendo las recomendaciones de la guía de creación de ítems de ALTE y secundada por la mayoría de las instituciones certificadoras y evaluadoras.

En cuanto a las tareas, iremos por partes para describir minuciosamente los aspectos que queremos comentar.

La tarea 1a, en el texto 2, presenta un texto con huecos que el candidato debe completar con las tres opciones que se le dan en la página siguiente:

Bankinter, BBVA y Telepizza se hacen fuertes en la Red

N. E.

La firma bursátil Salomon Smith Barney analiza, en su último informe, los valores ganadores en la batalla de Internet. Se centra en las compañías que no forman parte del sector de las TMT –tecnología, medios de comunicación y –, pero se encuentran en una situación favorable para aprovechar las ventajas del nuevo entorno económico.

Entre los valores destacados del sector bancario, Salomon Smith Barney cita a Bankinter por su agresividad en la Red y su importante de mercado. Bankinter es una de las entidades pioneras en ofrecer servicios y productos *on-line* en España. Otro de los bancos favoritos es Barclays, al que la firma bursátil considera el líder por Internet en el Reino Unido. BBVA ocupa un lugar entre los ganadores gracias a su con Terra y su proyecto de expansión internacional, de la mano de Uno-e. Otras entidades, como la francesa BNP o la alemana Commerzbank, se encuen-

tran en una favorable posición para beneficiarse de las posibilidades que ofrece la banca directa. El sector asegurador también se verá profundamente afectado por la revolución en marcha. Los servicios financieros han encontrado en la Red un ventajoso, dado su bajo coste y su capacidad de acceso a un gran número de clientes. Prudential, Skandia y AXA son las compañías favoritas de la firma bursátil inglesa.

Salomon Smith Barney también analiza en su informe los sectores tradicionales de actividad y entre los destacados figura una compañía española: Telepizza. La empresa ha emprendido una basada en la distribución minorista de productos a través de la Red. En la lista de ganadores de Salomon Smith Barney se encuentran otras compañías europeas como la empresa de transporte Ryanair, que realiza el 20% de sus ventas *on-line*; Hilton Group, especializada en el sector del ocio; y Tesco, dedicada a la distribución minorista.

EL MUNDO, 19.03.00, p. 27.

Como se puede apreciar, el texto no tiene las preguntas enumeradas, es decir, el candidato debe contar los espacios con puntos suspensivos para averiguar de qué pregunta se trata en cada caso. Esto puede llevar a errores como el que hemos detectado al intentar responder a la tarea. Las opciones que se dan como respuestas para la pregunta 5 no se corresponden con la línea de puntos suspensivos que ocupa el quinto lugar en el texto.

La tarea 1ª en la parte de conocimientos específicos del idioma tiene como instrucción responder a problemas gramaticales con 20 frases de opción múltiple de tres opciones. Del total, encontramos dos, la número 4 y la número 6 (vid infra) que evalúan vocabulario y no gramática, o léxico-gramatical, con lo cual, el ejercicio no es fiel a la instrucción y está mal creado. Estas opciones deberían formar parte del

ejercicio siguiente, el 1b que el candidato debe rellenar respondiendo a cuestiones de léxico:

3. Bruselas ha recibido _____ de las compañías refineras Repsol, Cepsa y BP oil de que acomodarán sus viejos contratos de _____ a la actual libertad de mercado.

a) ofertas/negocio b) compromisos/servicios garantías/suministro

5. La entidad ha obtenido _____ de beneficios el 16,7% de _____ y es el banco extranjero con mejores resultados en nuestro país.

a) una suma/dividendos b) un aumento/tasas c) un incremento/impuestos

Este examen, al igual que el Diploma que hemos descrito anteriormente, tampoco cuenta con una parte de Comprensión auditiva, ni con una clave de respuestas, pero sí hace alusión en las instrucciones de las tareas de corrección objetiva a la hoja de respuestas, lo cual nos hace pensar en una corrección automática para estas partes del examen, pero no nos queda claro, porque son las mismas para todos los exámenes de la Cámara.

2.3.1.1.3. Certificado Básico de Español de los Negocios de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá.

1. Descripción.

Este examen, que según la Cámara de comercio se corresponde con el nivel B2 del MCER, consta de tres partes que detallamos:

Duración total: 90 minutos + 15 minutos del examen oral

PARTE 1. COMPRESIÓN LECTORA (20 minutos)

d) Texto periodístico de 300 palabras aproximadamente, 10 preguntas de opción correcta con tres opciones. (10 minutos)

e) Texto periodístico de 300 palabras aproximadamente. El candidato debe completar las palabras que faltan en el texto. Para ello, se le dan tres opciones con una sola opción correcta que debe marcar en la hoja de respuestas. (10 minutos).

PARTE 2. CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DEL IDIOMA (30 minutos)

Un único ejercicio de opción múltiple para evaluar los conocimientos gramaticales y léxicos. 40 ítems con tres opciones.

PARTE 3. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (40 minutos)

a) Redactar un mensaje breve. 200 palabras. (15 minutos).

b) Redactar una carta sencilla. (25 minutos).

PARTE 4. PRUEBA ORAL (8 minutos)

a) Lectura de un texto escrito (3 minutos).

b) Diálogo con el tribunal (5 minutos).

2. Observaciones críticas

Este examen, como es lógico, es más corto que el Certificado Superior de Negocios, puesto que evalúa un nivel más bajo. Al igual que en otras certificaciones, como en el caso de los DELE, la duración de los exámenes es diferente dependiendo de los niveles: el A1 dura 105 minutos, el A2 dura 160 minutos y así sucesivamente hasta llegar al nivel C2 en el que la duración total del examen es de 255 minutos. Esto es así porque se trata de exámenes de complejidad progresiva y, por tanto, a mayor nivel, mayor complejidad que también se traduce en la duración del examen.

Tampoco cuenta con una parte de Comprensión auditiva, ni con una clave de respuestas, pero sí incluye en el modelo de examen y en las instrucciones de las tareas de corrección objetiva la hoja de respuestas, lo cual nos hace pensar en una corrección automática para estas partes del examen.

Nos resulta llamativo que incluya dos modelos de tareas para la Expresión oral, cuando en el modelo del nivel superior no incluye ninguna.

En cuanto al contenido de las dos tareas de esta prueba, tenemos que decir que está completamente desfasado, ya que incluye información que ya no es real.

Nos parece que la noticia tiene un nivel de español superior a lo que sería un nivel B2 y que un candidato de ese nivel podría tener problemas a la hora de desarrollar eficazmente su discurso para mostrar su destreza de expresión oral.

Destacamos una vez más la ausencia de comprensión auditiva y la clave de respuestas.

Las instrucciones de las tareas son idénticas a los otros dos exámenes de la Cámara que analizamos anteriormente.

Por último, y como elemento común a los tres exámenes de la Cámara de Comercio de Madrid, para la puntuación del examen hemos recabado la siguiente información:

El baremo de calificación aplicable es el publicado en el folleto informativo. Se tendrán en cuentas, además, los siguientes aspectos:

- En el ejercicio de **Comprensión Lectora**, cada error o cuestión no respondida será valorada con 1 punto negativo.

- En el ejercicio de **Conocimientos Específicos del Idioma** se formularán en total 30 preguntas, 20 de ellas correspondientes a la parte **a)**, cada una con un valor de 0,75 puntos. Las preguntas no respondidas o totalmente equivocadas supondrán el descuento de 0,75 puntos.

Las 10 restantes pertenecientes a la parte **b)** se valorarán cada una de ellas con 0,50 puntos. Las preguntas no respondidas o totalmente equivocadas supondrán el descuento de 0,50 puntos.

En el caso de que estén parcialmente mal resueltas se les descontarán las décimas correspondientes.

- En el ejercicio de **Producción de Textos Escritos**, el candidato debe ser capaz de elaborar textos de cierta longitud con un dominio general de los recursos estilísticos más frecuentes. El texto deberá presentar una notable riqueza léxica. Este ejercicio medirá la capacidad del alumno para producir

textos de carácter social, se medirá su capacidad para adecuarse a un registro más académico o profesional formal.

- Elaboración de textos con unidad interna y sin errores destacados, capacidad de síntesis, dominio ortográfico, léxico y gramatical. Adecuación al registro que se pide.

Las faltas de acentuación se penalizarán con 0,10 puntos y las restantes ortográficas con 0,50 puntos en todas las pruebas.

Cualquiera de las pruebas calificadas con **cero** puntos supone la eliminación del candidato.

(<http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=600&sec=431>)

Lo más llamativo no es la puntuación que se otorga a cada parte, que también, sino que las respuestas incorrectas se penalizan de distinta manera según cada parte. Además, las faltas de ortografía y acentuación, también descuentan, tal y como dicta el texto anterior. Las penalizaciones para acentuación y ortografía quedarían así en los tres exámenes:

	Diploma	Certificado Superior	Certificado Básico
Acentuación	0´25 puntos	0´10	0´25
Ortografía	1 punto	0´50	0´25

En los DELE, a partir del nivel B1, esta penalización se lleva a cabo situando al candidato en la banda que describe este tipo de error en la escala analítica en Corrección para las pruebas de Expresión e interacción escritas:

Corrección

Banda	Descriptor
3	Muestra un control consistente sobre estructuras gramaticales complejas que le permite planificar y desarrollar el texto. Puede producirse algún error en usos poco frecuentes de la lengua. La escritura no presenta errores ortográficos.
2	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical. Puede producirse algún error esporádico de gramática, colocaciones y modismos. La ortografía es correcta, aunque puede producirse algún error puntual.
1	Muestra un limitado control gramatical, y comete errores y deslices en la estructura de la frase. La ortografía es bastante correcta, pero puede mostrar influencia de la lengua materna.
0	Muestra un control insuficiente de estructuras gramaticales y una influencia evidente de su lengua materna que le lleva a cometer continuos errores en la gramática, la puntuación y la ortografía, aunque quede claro lo que quiere expresar.

Nota orientativa:

- Si el texto presenta errores esporádicos, puntuamos con un 2.
- Si el texto presenta errores sistemáticos, puntuamos con un 1.

Algunos datos de los exámenes de la Cámara se obtuvieron por vía telefónica, ya que no fue posible encontrar la información del precio, por ejemplo, en ningún otro sitio. Las tres certificaciones cuestan lo mismo, 90 euros, lo cual también resulta llamativo, porque no suele ser lo normal cuando hay distintos niveles o distintos exámenes. Por ejemplo, en el caso de los DELE, el examen de A2 para la convocatoria de noviembre de 2015 cuesta 124 euros, pero el examen del nivel C2 para la misma convocatoria

cuesta 205 euros. Como puede observarse, incrementa el nivel de certificación, incrementa la duración, dificultad y el precio.

Por último, nos gustaría referirnos al material y cursos de preparación para estos exámenes que ofrece la Cámara de Comercio. Para los cursos de formación, a través de su Instituto de Formación Empresarial (IFE), coordina la colaboración con universidades e instituciones académicas, en el extranjero y en España. En estos Centros de Formación, entre cuyas actividades se encuentra el español de los negocios, tras la firma de un convenio de colaboración, se encargan de la impartición de los cursos y preparación de los candidatos. Según los datos que aparecen en su web, colaboran con más de doscientas instituciones de España y de veinte países repartidos por todo el mundo.

En cuanto a libros de preparación, cuentan con la colección “Español de los Negocios”, una iniciativa de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y la editorial Arco/Libros. La colección pretende contribuir a la creación y edición de materiales para la enseñanza y el aprendizaje del español de los negocios, así como ayudar a la preparación de los candidatos a los exámenes. La colección “Español de los Negocios” está formada por seis volúmenes destinados a la práctica de diversas manifestaciones de la lengua española en el ámbito de la empresa y los negocios. Los volúmenes tienen un contenido práctico, con predominio de ejercicios, actividades y simulaciones sobre los contenidos teóricos. Asimismo, siguen pudiendo adquirir los textos elaborados a partir de ejercicios de exámenes de convocatorias anteriores, correspondientes a los tres niveles: Cuadernos de Ejercicios Resueltos I, Certificado Básico de Español de los Negocios; Cuadernos de Ejercicios Resueltos II, Certificado Superior de Español de los Negocios; Cuadernos de Ejercicios Resueltos III, Diploma de Español de los Negocios.

La editorial Edinumen publicó en el año 2003 tres manuales que incluían actividades prácticas y modelos de examen para candidatos a los exámenes de la Cámara: *Temas de Empresa*, *Empresa siglo XXI* y *Cultura y negocios* (vid bibliografía). En 2010 la editorial Difusión publicó el manual *Expertos* adaptando los contenidos a los del Certificado Superior de la Cámara de Comercio.

2.3.1.2. DIE Especializado

1. Descripción.

Este examen forma parte de la oferta de certificación que ofrece FIDESCU (Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Española. El Departamento de Lengua española de FIDESCU ha desarrollado, además de los exámenes generales de certificación para el español, el Diploma Internacional de Español para fines específicos: **Negocios, Turismo y Salud, que responde a las siglas de DIE, o lo que es lo mismo, Diploma Internacional de Español**. El DIE cuenta con el reconocimiento y respaldo académico de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Este examen se administra a través de FIDESCU y de una **red de centros examinadores**. Esta red está compuesta por entidades educativas que imparten español como lengua extranjera y que **FIDESCU ha acreditado** para realizar los exámenes destinados a la obtención del *Diploma Internacional de Español (DIE)*. Según la página web de FIDESCU, pueden formar parte entidades educativas y culturales de todo el mundo. Para ello, se solicita ser centro autorizado, si FIDESCU lo aprueba, se firma un convenio y, en ese momento, ya se puede administrar el examen. No existen convocatorias, sino que el examen puede administrarse en la fecha que más convenga al centro examinador.

Los candidatos que deseen presentarse a estas pruebas, según su web, deberán tener un **nivel B2** de español y un buen nivel de vocabulario exigido para cada especialización⁹.

Los candidatos a la obtención del DIE especializado tienen que hacer una prueba escrita de dos horas de duración que está dividida en las siguientes partes:

- I. Una parte "general" similar a la del DIE de Nivel Avanzado.
- II. Una parte "específica" sobre un tema de la especialidad elegida.
- III. Una prueba oral, que tendrá una duración de veinte minutos.

⁹ <http://www.fidescu.org/diploma-d-i-e/diploma-internacional-de-espanol/examenes-especializados>

Este examen presenta la siguiente estructura:

Comprensión auditiva

Un texto periodístico de comprensión auditiva con 10 ítems de verdadero falso sobre la información que aparece en el texto.

Comprensión escrita

Presenta para evaluar la comprensión de lectura, también un texto periodístico que el candidato debe comprender para responder también a 10 ítems de verdadero/Falso.

Español en uso

Esta parte parece estar destinada a evaluar los conocimientos gramaticales y de léxico. El candidato tiene que marcar una casilla con una cruz en una de las tres opciones que se le presentan para cada ítem.

Expresión escrita

Propone dos tareas. En una de ellas, el candidato tiene que crear ocho frases que incluyan una palabra de las tres columnas que se le presentan.

En la segunda parte de la Expresión escrita, el candidato debe escribir una carta, pero la instrucción no es del todo clara como criticaremos más adelante.

Expresión oral

DIE presenta también una prueba oral que tiene una duración de 20 minutos y que consta de tres partes:

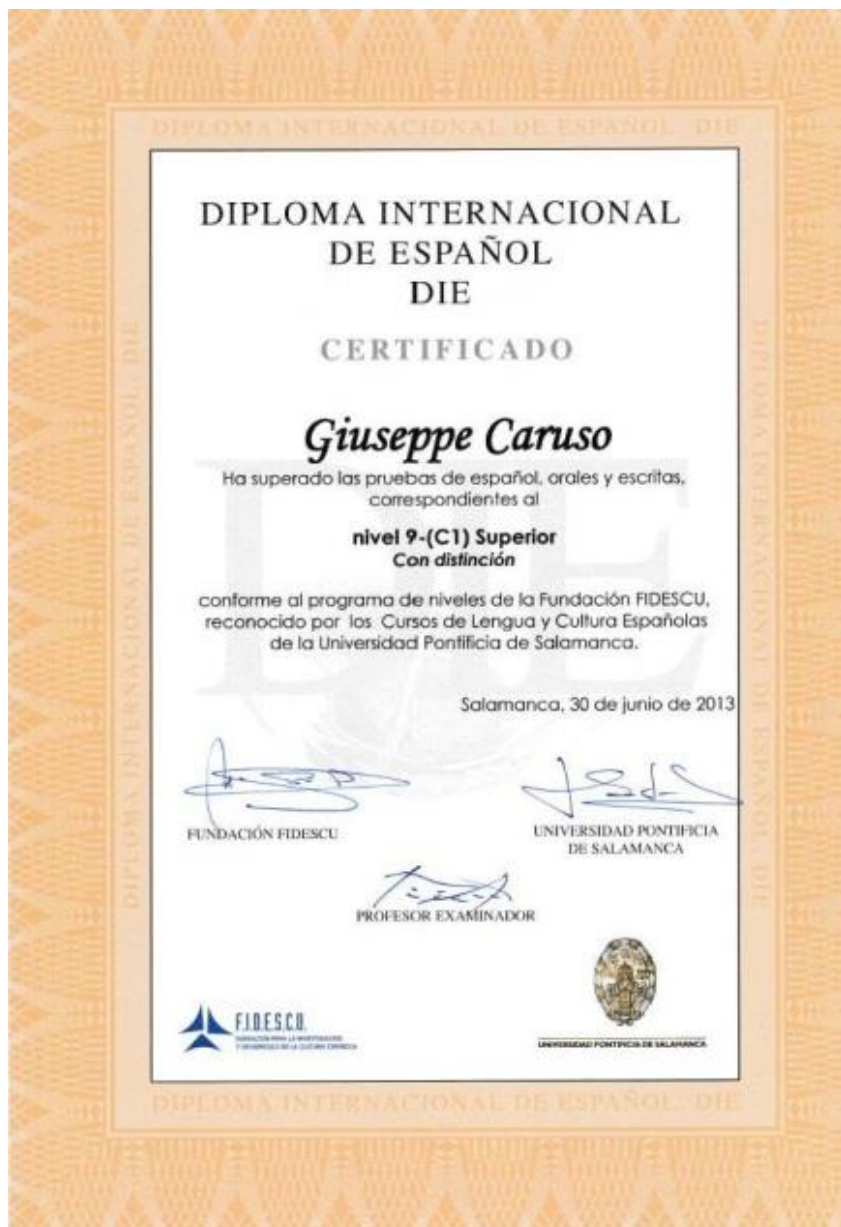
Primera parte: el candidato ha de hablar sobre un tema elegido por el mismo que tenga relación con la especialización elegida y que previamente habrá preparado. (5 a 6 minutos).

Segunda parte: candidato y examinador hablarán sobre el tema expuesto (4 a 5 minutos).

Tercera parte: el examinador propondrá al candidato algunos textos. Éste los examinará brevemente y elegirá uno; se le dará la oportunidad de leerlo dos veces, una de ellas en voz alta. A continuación, el examinador realizará diversas preguntas al candidato que se refieren al texto elegido para medir su nivel de comprensión. Ambos mantendrán una conversación sobre dicho texto. (10 minutos).

En cuanto a la comunicación de los resultados del examen, se administran de la siguiente manera:

- Para la Prueba oral podrán ser facilitados el mismo día en que se realicen las pruebas.
- Para las pruebas escritas se proporcionarán a los 30 días a partir de la fecha del examen.
- Los diplomas se enviarán posteriormente en un plazo de entre 60 y 90 días.



2. Observaciones críticas

Después de examinar el resto de exámenes que ofrece la Fundación, da la impresión de que lo que se ha hecho para tener un examen de EFE, ha sido crear un examen especializado adaptando el examen general. Para ilustrar esto, por ejemplo, podemos señalar que la puntuación del examen especializado de negocios es exactamente la

misma que la del examen Avanzado de español general, y que equivale al nivel B2 del MCER.

DIPLOMA INTERNACIONAL DE ESPAÑOL - NIVEL AVANZADO	DIPLOMA INTERNACIONAL DE ESPAÑOL ESPECIALIZADO EN NEGOCIOS
<p>PRUEBAS Y PUNTUACIÓN</p> <p>Comprensión auditiva: 20 Puntos Comprensión escrita: 25 Puntos Español en uso: 25 Puntos Expresión escrita: 30 Puntos</p> <p>Para obtener el diploma correspondiente al DIE ESCRITO será necesario obtener 65 puntos. A partir de 85 puntos se obtendrá con DISTINCIÓN.</p>	<p>PRUEBAS Y PUNTUACIÓN</p> <p>Comprensión auditiva: 20 Puntos Comprensión escrita: 25 Puntos Español en uso: 25 Puntos Expresión escrita: 30 Puntos</p> <p>Para obtener el diploma correspondiente al DIE /NEGOCIOS ESCRITO será necesario obtener 65 puntos. A partir de 85 puntos se obtendrá con DISTINCIÓN.</p>

Los dos exámenes tienen el mismo tipo de ejercicios prácticamente para evaluar las destrezas auditiva, lectora y de expresión escrita. Los ítems de los textos no nos parecen que alcancen la calidad exigida en un buen examen de certificación lingüística. Incluimos un breve fragmento del ejercicio de comprensión auditiva y el ítem correspondiente:

<p>....antes, la pauta en español la marcaba El Diario. Ahora, la voz cantante la lleva el Hoy, espejo de la novísima realidad hispana en NY: 75.000 ejemplares diarios y subiendo, subiendo...</p> <p>4. El periódico Hoy tiene una tirada de más de 75.000 ejemplares y su tirada va subiendo.</p> <p>Verdadero</p> <p>Falso</p>
--

Es un ítem no válido porque se limita a parafrasear (*wordspotting*) lo que se dice en el texto, no a comprobar si el candidato ha entendido la audición. Simplemente, escuchando la última palabra, ya sabe que debe elegir la opción de “verdadero”.

Otro ejemplo, en este caso recogido en el ejercicio de Comprensión de lectura, es el que mostramos a continuación:

Las multinacionales de EE.UU. apuestan por el español para sus anuncios de TV Procter & Gamble incluye un "spot" en la CBS para conquistar a los hispanos El comentado anuncio promociona con desenfado y sin necesidad de subtítulos una pasta dentífrica que promete "dientes blancos y aliento fresco en cualquier idioma". Trama desenfadada y simple El anuncio, creado por la firma texana Bromley Communications y ya emitido en canales hispanos, termina con una única frase en español que promete "dientes blancos y aliento fresco en cualquier idioma". El guión se centra en una joven pareja de hispanos que se dispone a comenzar una jornada de trabajo. El marido es incapaz de salir de casa al quedarse enganchado de los refrescantes besos de su mujer que, cómo no, utiliza "Crest". Una trama desenfadada y simple que no necesita traducción. Este debut, con intención de repetirse más veces a lo largo de este año, se ha considerado como justo reflejo de la importancia económica que representa la creciente minoría hispana en Estados Unidos, que de acuerdo a los últimos datos censales ya supera en número a los afroamericanos con 37 millones. De acuerdo a los cálculos de la revista "Hispanic Business", este doce por ciento de la población norteamericana tiene un poder de compra equivalente a 540.000 millones de dólares. Desde un punto de vista publicitario, alcanzar a los hispanos de Estados Unidos no es tarea fácil, al ser una población con relaciones a veces antagónicas entre sí. En el caso de la pasta dentífrica "Crest", este anuncio en español se dirige a los hispanos ya asimilados y que se han educado en inglés. Según ha explicado Matt Barresi, encargado de esta marca, "van a continuar esto en programas relevantes dominados por el idioma inglés". Procter & Gamble también aspira a rejuvenecer su imagen conservadora. Hoy la multinacional es el mayor anunciante entre los medios de comunicación en español de Estados Unidos.

PEDRO RODRÍGUEZ. CORRESPONSAL EN WASHINGTON. ABC

3. La mujer utiliza un dentífrico de la marca "Colgate".

Verdadero Falso

4. El marido se queda enganchado de los refrescantes besos de su mujer.

Verdadero Falso

En la pregunta 3, se pregunta por algo que no se menciona en el texto en ningún momento. Habla de la marca *Crest*, y en el ítem pone la marca *Colgate* que es la competencia de la primera.

En la pregunta 4, tenemos de nuevo otro caso de *wordspotting*. En el texto aparece la misma frase que en el ítem.

En las partes de gramática y vocabulario, ni siquiera el léxico pertenece al mundo de los negocios. El examen debería haber construido los ítems de gramática dentro de un

contexto profesional, esto es, utilizando palabras pertenecientes al mundo de los negocios.

Tampoco sabemos exactamente a qué niveles se equiparan estos exámenes de FIDESCU porque en los datos recabados, tan solo hemos encontrado el siguiente cuadro:

 Diploma Internacional de Español D.I.E.		CORRESPONDENCIAS			
NIVELES	D.I.E. ORAL	D.I.E. ESCRITO	D.I.E. ONLINE- ESCRITO	MARCO DE REFERENCIA EUROPEO para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas	ACTFL American Council on the Teaching of Foreign Languages
Elemental	1				Novice Low
	2	Elemental	Elemental	A1	Novice Mid
Básico	3				Novice High
	4	Básico	Básico	A2	Intermediate Low
Intermedio	5				Intermediate Mid
	6	Intermedio	Intermedio	B1	Intermediate High
Avanzado	7				Advanced Low
	8	Avanzado	Avanzado	B2	Advanced Mid
Superior	9	Superior	Superior	C1	Advanced High
Dominio	10	Dominio	Dominio	C2	Superior
Especializados	- Negocios - Turismo - Salud	Especializado	Especializado	-	-

La web que muestra todos estos datos (<http://www.fidescu.org/diploma-d-i-e/diploma-internacional-de-espanol>), afirma que la organización ofrece a través de los exámenes del DIE **diez niveles orales, seis escritos y tres de especialización** que abarcan desde el elemental hasta el dominio o la especialización, lo cual hace pensar que los DIE de especialización sirven para certificar un C2, pero solo por lo que se deduce de la descripción de los exámenes, porque al analizar el examen de Español de los Negocios, veremos que se asemeja más al del nivel B2 que al del Nivel Superior.

Las tareas que presenta el examen de negocios son las mismas que los exámenes generales en los distintos niveles, para la comprensión auditiva o de lectura son ejercicios con ítems de verdadero/falso o de marcar la opción correcta. Nos llama la atención que las opciones no estén numeradas o diferenciadas por letras (A, B, C), sino que el candidato debe marcar en unos pequeños recuadros.

En lo que se refiere a las instrucciones, parecen demasiado escuetas. No contienen la información necesaria para que el candidato responda de forma controlada.

Por ejemplo, para los ejercicios de verdadero o falso, aparece la siguiente instrucción:

¿Verdadero o falso?

Sin embargo, en la parte de conocimiento gramatical aparece esta otra:

¿Por o para? Ponga una cruz (x) en la frase correcta.

Y esta otra:

El estilo indirecto y la concordancia de tiempos y modos. Ponga una cruz (x) en la frase correcta.
A veces hay dos frases correctas.

Por lo tanto, existe una ausencia clara de consistencia a la hora de redactar las instrucciones en el mismo tipo de ejercicio, además de que pueden resultar confusas. No es correcto dar una instrucción al candidato con vaguedades del tipo de “A veces hay dos frases correctas”, sino que hay que advertirle con instrucciones concretas, por ejemplo, y para subsanar este caso:

Marque con una cruz (x) la opción u opciones correctas para cada caso.

Efectivamente, hemos observado que, en algunos casos, las tres opciones son correctas, algo que no debe suceder desde el punto de vista de la construcción de ítems. No pueden ser válidas todas las opciones; hay que incluir opciones incorrectas, de lo contrario, el candidato nunca va a elegir bien la respuesta/s correctas porque

espera que haya respuestas incorrectas. Mostramos dos de los casos detectados en la parte de gramática:

4. ¿Podéis ayudarnos?

- Ellos nos preguntaron si podíamos ayudarlos.
- Ellos nos preguntan si podemos ayudarlos.
- Ellos nos preguntaron si podremos ayudarlos.

- Quizás (comprar) compré esta tarde unas sillas para la cocina.
- Quizás (comprar) compre esta tarde unas sillas para la cocina.
- Quizás (comprar) compraré esta tarde unas sillas para la cocina.
- Quizás (comprar) compro esta tarde unas sillas para la cocina.

La evaluación de destrezas se lleva a cabo con este examen que hemos detallado, excepto en el caso de la Expresión oral. Para ese caso, el candidato debe presentarse a un examen oral general de los que se ofrece en FIDESCU y el examinador será el que le haga preguntas pertenecientes al mundo de los negocios para evaluar el dominio del candidato de forma subjetiva, es decir, simplemente juzgando su impresión como calificador. Este sistema, es el que determina el dominio del candidato en estos ámbitos. De hecho, como hemos visto en los cuadros que hemos incluido para la puntuación, no aparece ningún dato para evaluar esta destreza. Para ello, hemos deducido que el candidato debe hacer una prueba oral, a partir del Grado 8, 9 o 10, es decir, el equivalente al nivel B2/C1/C2 del MCER. Hemos buscado ese modelo de examen y, efectivamente, el del grado 10 y está orientado al mundo de los negocios, pero para candidatos que tengan una competencia en español mínimo del nivel C1:

En este nivel se supone que el candidato posee ya una competencia lingüística por medio de la cual se puede comunicar en situaciones diversas, participar de manera natural y efectiva en la conversación, expresar opiniones y explicar y defender puntos de vista. El uso de la lengua será preciso y adaptado a cada situación comunicativa, incluyendo frases hechas, expresiones comunicativas propias de la lengua oral, así como cambiar de registro: coloquial y formal. El candidato debe demostrar su control de la lengua a nivel bilingüe por lo que deberá utilizar estructuras gramaticales complejas a la hora de expresarse como la subordinación sustantiva y adverbial. No mostrará ningún tipo de vacilación entre el uso de ser y estar, así como la elección de las preposiciones debe ser perfecto. Se valorará el nivel de comprensión, la fluidez en la entonación, la perfecta realización de los fonemas (sobre todo de la vibrante múltiple /R/) así como la ausencia de “muletillas expresivas”.

Duración de la prueba: 25 minutos

El candidato ha de elegir uno de los temas que se detallan a continuación y que previamente habrá preparado: Política y economía a nivel mundial. (Por ejemplo conflictos bélicos) Cultura y espectáculos: calidad, premios específicos, diferencias entre cine y teatro, inversión económica. Problemas sociales: paro, economía, crisis, soluciones políticas. El turismo como negocio. Acontecimientos internacionales: UE, EEUU. La educación...

http://www.fidescu.org/attachments/article/100/DIE_Orales.pdf

En cuanto los criterios de evaluación, hemos recabado la siguiente información en la misma página:

Nos encontramos en la etapa final, y por ello se exige que el candidato se exprese con suma claridad, fluidez, precisión y naturalidad, es decir, que demuestre un gran dominio de la lengua hablada, incluyendo el lenguaje figurativo si el contexto así lo exige.

Se espera el uso de giros y expresiones propias del español hablado. Se presupone el conocimiento y la asimilación de todos los contenidos lingüísticos anteriores.

En este nivel se privilegian los aspectos socio-económicos de la España contemporánea y del mundo hispano en general.

El mundo de la cultura tendrá también una gran importancia en este nivel. El cine, el teatro, el baile, la música y la literatura son fundamentales para la comprensión del mundo hispanohablante.

Como podemos comprobar, no hay rastro de bandas o descriptores para situar a los candidatos en uno u otro nivel, luego desconocemos qué criterios han empleado para alinear 10 exámenes al MCER.

Respecto a la Expresión escrita, no parece que haya sido creada bajo los parámetros exigidos en los protocolos de creación de exámenes ni que evalúe esta destreza en el contexto de los negocios.

Para la primera parte, incluye esta tarea:

1. Redacte 8 frases, utilizando una palabra de cada columna.

Juan	escribir	carta	pluma
Director	enviar	errores	secretaria
Secretaria	recibir	expediente	Isabel
Agencia LATO	corregir	regalo	agencia inmobiliaria
	dar	fax	jefe de personal
	comprar	correo electrónico	
	vender	orden	
		casa	

1.....
-

¿Qué es lo que se evalúa realmente aquí? ¿Qué grado de validez interna/externa tiene esta parte del examen? ¿Y la fiabilidad?

La parte 2, tampoco escapa a este análisis:

2. Escriba una carta.

Imagine que usted escribe a su hermano(a) o a un amigo(a) y le cuenta sus problemas.

Imagine sus problemas profesionales, sus problemas de dinero, sus problemas de salud, sus problemas sentimentales...

.....
.....
.....

¿Es realmente una prueba que mide la capacidad del candidato para expresarse de forma escrita en el ámbito de EFE? ¿Cuántas palabras debe tener el texto de respuesta? ¿Es una prueba válida? ¿Cómo se evalúa, por ejemplo la adecuación del texto? ¿Evalúa su imaginación o su capacidad expresiva? Creemos que no se ajusta en

ningún momento al modelo de tarea/ejercicio para evaluar la producción escrita en el ámbito de EFE, por lo tanto, debería modificarse en su totalidad.

Si atendemos a la descripción del MCER, para la Expresión escrita, por ejemplo, en los niveles C1 y C2, se dice lo siguiente:

	C1	C2
<p>Expresión escrita</p> <p>Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. • Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. • Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. • Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. • Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Como hemos podido observar, ni la tarea 1, ni la tarea 2, evalúan estos aspectos, con lo cual, no entendemos la equivalencia que hace FIDESCU con los niveles del MCER para sus exámenes especializados en la parte escrita. Creemos pues, que se trata de exámenes no validados. De haber llevado a cabo una validación, por ejemplo, gracias a un juicio de expertos, no habrían salido exámenes con tareas que carecen de relevancia y representatividad. Normalmente, para el procedimiento que suele hacerse, este es el esquema:

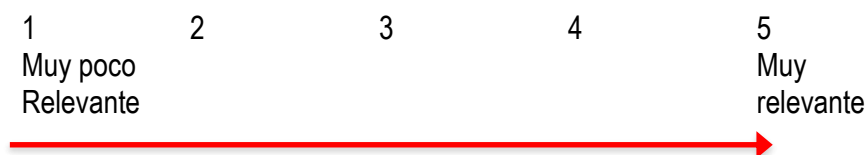
Se crea una lista de control para determinar si los ítems son adecuados para evaluar la competencia de los candidatos en el nivel que se quiera acreditar. El grado de adecuación de cada ítem depende de dos características: la relevancia (el ítem será muy relevante si se considera que es muy apropiado para evaluar los conocimientos y

habilidades específicos del nivel que se pretende evaluar) y la representatividad (la representatividad será adecuada si el contenido del ítem refleja el tipo de tarea que se detalla en las Especificaciones de la prueba).

Al experto se le pediría seguir, por ejemplo, estas instrucciones:

Evaluación de la Relevancia de cada ítem

1. Revise detalladamente la documentación remitida en el correo previo en las que incluye documentación acerca del nivel que la prueba pretende evaluar, así como el tipo de conocimientos y habilidades que ha de tener una persona característica de ese nivel.
2. Analice sucesivamente cada ítem de la prueba y evalúe su grado de relevancia para evaluar los conocimientos y habilidades específicos del nivel utilizando la siguiente escala:



3. Escriba el número que refleja el grado de relevancia del ítem su casilla de la línea denominada "Relevancia" en la tabla VALORACIÓN DEL EXPERTO.

En la información que hemos buscado sobre los exámenes de FIDESCU, no hemos encontrado ningún dato referido a material de preparación para hacer este examen, ni cursos, ni materiales, con lo cual, pensamos que no existe nada para poder prepararlo.

2.3.1.3. ELYTE - Test de Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales

Para la certificación lingüística, la COECF (Chambre Officielle de Commerce d'Espagne en France/Cámara Oficial de Comercio de España en Francia), ofrece tres posibilidades:

Cadre Européen Commun de Référence	DIPLOMES ET CERTIFICATS	NIVEAU DE LANGUE REQUIT POUR GARANTIR LE SUCCES
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Test Elyte - Diplôme d’Espagnol des affaires 	<ul style="list-style-type: none"> - BTS Tourisme - BTS Action Commerciale
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Test Elyte - Diplôme d’Espagnol des Affaires - Diplôme de Traduction Commerciale 	<ul style="list-style-type: none"> - BTS Commerce International Ecole de Commerce - LEA Université de Gestion et Economie
C1 C2	<ul style="list-style-type: none"> - Test Elyte - Diplôme de Traduction Commerciale 	<ul style="list-style-type: none"> - Licence et Maîtrise d'Espagnol Bonne expérience professionnelle

Como puede apreciarse en el cuadro, se ofrece por una lado El Diploma de Español de los negocios (*Diplôme d’Espagnol des Affaires*), que se obtiene al hacer un curso de 3 horas y que tiene un examen al final del curso. Para la obtención de ese diploma, el candidato tiene que alcanzar al menos una cuarta parte del total de puntos (100 puntos). Si no es así, será considerado como eliminado.

Por otro lado, se ofrece el Diploma de Traducción Comercial (*Diplôme de Traduction Commerciale*), que también se obtiene haciendo un curso con un examen de evaluación final. Este examen dura 4 horas, puntúa 100 puntos y básicamente consiste en traducir. El candidato alcanza el nivel C1 o C2, suponemos que dependiendo de la puntuación obtenida.

Por último, el test ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas de Empresariales), que nació en 1997 para responder y servir de herramienta a las empresas no españolas que tienen intereses en España y en América Latina. Según reza en la web, (http://www.cocef.com/pdf/FORMATIONS_LINGUISTIQUES.pdf) este test “Permite

comprobar y garantizar las competencias lingüísticas y técnicas empresariales en español de los ejecutivos expatriados, así como saber cuál es su capacidad para adaptarse a un entorno y una cultura empresarial diferente o de misión en el extranjero”. Esta certificación ha sido reformada y se anuncia como “Nouvelle version du Test Elyte COCEF-2015”.

La COCEF crea este examen dentro del MCER. Parece que se trata de un examen adaptativo, aunque no existe un modelo de examen que lo pueda corroborar. La web explica que el sistema de evaluación del test ofrece una doble ventaja: poder elucidar las debilidades y las fortalezas de las aptitudes evaluadas y orientar a los empleados de las empresas hacia formaciones complementarias determinadas:

Le Test ELYTE est employé comme **référence principale** pour la détermination du niveau de langue de divers diplômes et certificats d'espagnol commercial et juridique, par les Centres d'Etudes de Langue Française.

Référence officielle des systèmes d'évaluation linguistique en espagnol professionnel utilisé par la Fédération des Chambres de Commerces Espagnoles (FEDECOM).

1. Descripción

Duración total: 3 horas

La Cámara explica que el test abarca tres áreas temáticas: el mundo de los negocios, la actualidad política y la sociedad. Entre los objetivos que se propone, está aumentar el número de competencias lingüísticas certificadas, alcanzar los niveles de validación del MCER

Tiene una puntuación máxima de 990 puntos. Dependiendo de la puntuación del candidato, se certificará un nivel del MCER. La COCEF establece la siguiente correspondencia:



III. Certification

- La certificación ELYTE est valable **2 ans**
- Il faut justifier d'un **minimum de point** : de 19 à 251 points (A1 du CECR)
- Entre **601 et 780 points** : le candidat domine la langue générale (B2 du CECR)

Niveaux Européens	Niveau Eurogrille	Niveaux ELYTE	Niveaux TOEIC
C2		901 - 990	
C1	8 - 9	781 - 900	945
B2	6 - 8	601 – 780	785
B1	4 - 5	401 - 600	550
A2	2 - 3	251 - 400	225
A1		19 - 250	120

El examen consta de cuatro partes:

A. Comprensión escrita que se refiere a la comprensión de lectura. Esta prueba es un cuestionario de opción múltiple, 50 preguntas acerca del contenido de dos textos de índole socio-económica. (60 minutos)

B. Comprensión auditiva. Consta de 50 preguntas y tiene la misma puntuación que la escrita. (40 minutos)

C. Expresión escrita (50 minutos).

D. Vocabulario y Gramática (30 minutos).

2. Observaciones críticas

No ha sido posible contar con un modelo de examen para poder ser revisado, por tanto, las observaciones que podemos hacer al respecto se basan en datos que inferimos de las características del examen aportadas por la web.

El examen presenta pruebas escritas para la comprensión auditiva, de lectura, gramática y vocabulario y la expresión escrita, pero no hemos encontrado nada relacionado con la expresión oral, por lo que debería aclararse que el examen consta de pruebas escritas únicamente y que es una certificación incompleta, puesto que no evalúa las cuatro destrezas.

Según el esquema del examen descrito, la parte de Expresión escrita tiene 50 preguntas, lo cual probablemente impida tener en cuenta aspectos como la cohesión o la coherencia a la hora de calificar ese tipo de pruebas, por lo tanto, sería interesante conocer cómo evalúan objetivamente la parte de Expresión escrita. Tampoco es posible conocer el criterio que se ha seguido para que esta prueba tenga menos puntuación teniendo el mismo número de ítems que las demás. Es llamativo que esta parte sume 240 puntos frente a las demás que cuentan 250 puntos.

Tampoco hemos encontrado documentos para la correcta administración del examen. Tan solo hemos averiguado que el examen puede hacerse en la oficina, en París, de lunes a viernes a las 10hrs., y de lunes a jueves a las 14 horas.

Lo que sí hemos encontrado en la información recabada es que es el único que habla de forma oficial de la caducidad del test. Este examen dura solo dos años desde el momento en que se recibe la certificación.

No hay constancia de material de preparación, por lo tanto, pensamos que no existe.

ELYTE es el examen que menos información ofrece a quien pueda estar interesado en hacerlo. Suponemos que la promoción del mismo se lleva a cabo dentro de la propia Cámara de comercio. Por esta razón no hemos podido llevar a cabo una descripción, y análisis pormenorizado del examen.

2.3.1.4. BULATS

BULATS (Business Language Testing Service) es un sistema multilingüe de evaluación de una lengua extranjera en un contexto profesional, es decir, es una certificación del español para el mundo del trabajo.

Es multilingüe porque se realiza en cuatro lenguas: Inglés, alemán, francés y español.

BULATS ha sido diseñado y desarrollado por cuatro instituciones expertas en la evaluación del inglés, francés, alemán y español:

- Cambridge (CELA) Cambridge English language assessment
- Alliance Française (francés)
- Goethe-Institut (alemán)
- Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (español)

Aunque BULATS es un examen orientado al mundo profesional, no es necesario tener conocimiento especializado del mundo del trabajo o de los negocios. Se trata de que el candidato pueda trasladar a otra lengua todo lo que sabe, pero siempre dentro del contexto del mundo laboral.

1. Descripción.

Las pruebas de BULATS abarcan las 4 destrezas:

Test de Comprensión Auditiva

Test Comprensión de Conocimiento de la Lengua

Test Expresión oral

Test Expresión escrita

BULATS comprende todos los niveles del Marco. Se trata de un examen progresivo en la versión del examen en papel. Empieza con una dificultad de nivel A1 y termina con tareas que se corresponden con el nivel C1-C2. Todo esto se hace de manera progresiva.

También existe una versión *online* del examen, en este caso, el test se adapta al nivel de cada estudiante. La dificultad de la tarea depende de la respuesta a la tarea anterior. Más adelante lo veremos con más detalle.

No existe una calificación de Apto/No apto. Los candidatos que se presentan al examen BULATS no aprueban ni suspenden, sino que directamente alcanzan una puntuación que se corresponde con un nivel del MCER.

Los resultados de BULATS están basados en la escala de niveles del Marco de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa y determinan 6 grados de dominio lingüístico del candidato. Además, la puntuación de BULATS se articula en una escala de 0 -100 con descripciones “Puede Hacer” (*Can Do statements*).

Los informes de los resultados pueden emitirse de forma individual o para grupos.

Como apuntábamos más arriba, el candidato que decide hacer el examen BULATS puede elegir entre dos modalidades de examen: presencial u *online*.

a) Examen presencial estándar de BULATS (110 minutos)

50 minutos para la comprensión auditiva y 60 minutos para la parte de comprensión escrita y conocimiento de la lengua.

Este examen evalúa las destrezas de comprensión oral y escrita, el conocimiento de gramática y el vocabulario con tareas de diferentes tipos.

b) Test *Online* (60 minutos más o menos)

Se compone de tareas que evalúan la Comprensión Auditiva y de Lectura y Conocimiento de la Lengua. Es igual que el examen estándar, pero se hace *online*. Se trata de una evaluación adaptativa. Esto quiere decir que se adapta al nivel de cada estudiante. La dificultad de la tarea depende de la respuesta a la tarea anterior. Con BULATS *Online* todos los candidatos inician la prueba con preguntas del mismo nivel. A medida que el candidato avanza, el sistema elige el nivel de la siguiente pregunta dependiendo de las respuestas previas. La prueba se va adaptando en tiempo real al nivel del candidato presentando en forma progresiva preguntas de un nivel más elemental o más avanzado hasta que el candidato logra consistencia en un nivel. De este modo, las pruebas son únicas y personalizadas. Las tareas de diferentes tipos, iguales en muchos casos a las del examen estándar, proceden de un enorme banco de tareas experimentadas y validadas previamente.

Con esta modalidad de examen es imposible que los candidatos puedan copiar porque cada test es único.

Como ventaja, también se puede señalar la facilidad de administración, puesto que no requiere ninguna instalación, tan solo un ordenador con una buena conexión a internet.

Los resultados del test están alineados, al igual que el test estándar, con el MCER y pueden ser inmediatos porque, una vez finalizado el test *online*, se pueden imprimir en un certificado desde el centro de examen.

Como el objeto de esta tesis es analizar el panorama de la certificación lingüística en el mundo de los negocios, especialmente en los modelos presenciales, nos centraremos en esta modalidad del examen BULATS.

Como dijimos más arriba, BULATS evalúa las cuatro destrezas, así, para la Expresión oral y la Expresión escrita presenta las siguientes pruebas presenciales:

a) Expresión escrita (45 minutos)

1ª parte: Mensaje/fax/carta/correo electrónico breve (50 o 60 palabras), (15 minutos).

2ª parte: Informe o carta (180-200 palabras) (30 minutos)

b) Expresión oral (15 minutos)

1ª parte Entrevista (Aproximadamente 4 minutos).

2ª parte Presentación aproximadamente (4 minutos).

3ª parte Debate e intercambio de información (4 minutos).

Las pruebas de Expresión oral y Expresión escrita actualmente solo existen en la modalidad *online* para el inglés. Para el español, francés y alemán están en construcción.

BULATS es el examen que más información proporciona para ser analizado, por este motivo y porque creemos que es el más adecuado para mostrar como ejemplo de lo que debe ser un examen de fines específicos para el mundo de los negocios/profesional, creemos que merece un capítulo aparte, sin que eso signifique que no lo vayamos a someter a las observaciones críticas como hemos hecho con los otros exámenes.

2.4. BULATS: EXAMEN ADAPTATIVO DE EFE COMO REFERENCIA

Como dijimos en la breve descripción de BULATS, es un sistema de certificación multilingüe para el mundo laboral. En la web (www.bulats.org), se define como “La herramienta de evaluación comparativa global para medir el nivel de aptitud lingüística en el lugar de trabajo”.

El examen estándar se lanzó en 1997 en algunos países y fue creciendo en importancia poco a poco a medida que la red de agentes se iba extendiendo por todo el mundo. Las pruebas de Expresión oral y Expresión escrita se lanzaron en 1998 y el Examen por ordenador se creó en el año 2000. Pero el gran producto, el examen BULATS *online*, no llegó hasta el año 2008, lo que supuso la verdadera innovación en el mundo de la certificación: un examen adaptativo *online*, que abarca todos los niveles del MCER, con todas las garantías de calidad y de fácil administración. El candidato que decide hacer BULATS no se presenta a un examen de dominio para alcanzar un determinado nivel, sino que hace un examen que le proporciona el nivel cuando va resolviendo las tareas, por eso BULATS abarca los niveles del MCER, porque el candidato empieza haciendo tareas del nivel A1-A2 y termina haciendo tareas del nivel C1-C2.

Si bien es un examen que se hace principalmente en empresas que quieren acreditar el nivel de español, francés, inglés o alemán de sus trabajadores o futuros trabajadores, cada vez más instituciones¹⁰ lo ofrecen como examen de fines

¹⁰ Estas son algunas de las empresas que reconocen BULATS como certificación de idioma: Abu Dhabi National Oil Company, (ADNOC), Adidas, Alcatel, BP, British American Tobacco, Cadbury, China Personnel Testing Authority, Citibank, Colgate-Palmolive, Compaq, Compaq, DHL, Disney, Dow AgroSciences,

específicos, en el caso del español, por ejemplo, la CRUE lo reconoce como modelo de certificación para las cuatro lenguas.

Como ya apuntamos más arriba, BULATS abarca todos los niveles, de tal manera que, cuando alguien decide hacer el examen, nunca suspende o aprueba, es decir, a diferencia de muchas certificaciones, como el DELE, por ejemplo, no obtiene apto/no apto, sino una puntuación que se corresponde con los niveles del MCER y que aparece reflejado el certificado que recibe.

Incluimos un cuadro que muestra la puntuación de BULATS y la equivalencia con los niveles de ALTE, del MCER y los exámenes de inglés de Cambridge English Language Assessment.

Niveles de ALTE	Niveles del Consejo de Europa (MCER)	Puntuación de BULATS	Descripción del nivel	Exámenes con certificado de CELA en estos niveles
Nivel 5	C2	90–100	Avanzado alto	CPE
Nivel 4	C1	75–89		CAE/BEC Higher
Nivel 3	B2	60–74	Intermedio alto	FCE/BEC Vantage
Nivel 2	B1	40–59		PET/BEC Preliminary
Nivel 1	A2	20–39	Elemental Principiante	KET
Nivel 0	A1	0–19		—

EADS/Airbus, Emirates Group, Esso, General Electric, General Motors, Glaxo, SmithKline, Guinness, Heinz, HSBC, IBM, Italia Lavoro Johnson & Johnson, Kodak, KPMG, L'Oréal, Lloyds Bank, Motorola, Nestlé, Nokia, Pfizer, Philips, Pricewaterhouse, Coopers, Procter & Gamble, RASCOR, Renault, Reuters, Roche, Shanghai Professional Testing Authority, Shell, Vodafone, Volvo, Wrigley, Wyeth, etc.

Niveles de ALTE	Niveles del Consejo de Europa (MCER)	Puntuación BULATS	Descripción del nivel
Nivel 5	C2	90-100	Maestría
Nivel 4	C1	75-89	Dominio operativo
Nivel 3	B2	60-74	Avanzado
Nivel 2	B1	40-59	Umbral
Nivel 1	A2	20-39	Plataforma
Nivel 0	A1	10-19	Acceso

Nivel	A1*	A2	B1	B2	C1	C2
Puntuación	0-19	20-39	40-59	60-74	75-89	90-100

Los Candidatos reciben un Informe de Resultados de la prueba en el que se les proporciona información sobre su nivel de dominio lingüístico. En el reverso del informe se encuentran resumidas las descripciones de capacidad lingüística (*Can do statements*) con descripciones claras y prácticas del significado de los resultados para poder saber qué es lo que un candidato puede/sabe hacer en cada nivel.

Información del candidato

Nivel del MCER

Puntuación global y por secciones

Código del candidato

BULATS
Business Language Testing Service

Candidate Test Report

Family Name: [Redacted] Score: [Redacted]
 First Name: [Redacted] Score: [Redacted] (000000)
 TMI: English (20000)
 Company/Organization: [Redacted] Score: [Redacted] (000000)
 Test Date: 30/08/2004

Global Score: 60 CEFR: C1

Profile

Overall score	60
Listening score	60
Reading and Language Knowledge score	60

The score is out of a maximum score of 100.

Copyright © 2004 by University of Cambridge ESOL Examinations

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL Examinations

Niveles del MCER y ALTE

Descripciones de capacidad para cada nivel

Explicación de las puntuaciones

BULATS
Business Language Testing Service

Summary of Typical Candidate Abilities

CEFR Band	ALTE Level	Typical Candidate Abilities
C2	5 Very Advanced	Research has shown that typical candidates at this level can: <ul style="list-style-type: none"> use the introduction spontaneously and fluently; understand all but the most specialist letters and documents; read quickly, processing information with fluency and speed with study and in depth in meetings; understand kinds of letters and reports in their discipline on non-routine matters.
C1	4 Advanced	Research has shown that typical candidates at this level can: <ul style="list-style-type: none"> use the introduction for most occasions; understand quickly most letters and documents, with some difficulty only; develop a fluent, effective, handling routine situations in their field; understand most reports and non-routine letters, with difficulty only; understand most news and general information in their own field; write more complex messages and can write formal letters, thank-you letters.
B2	3 Upper Intermediate	Research has shown that typical candidates at this level can: <ul style="list-style-type: none"> use the introduction with good understanding; understand most reports and non-routine letters, with difficulty only; develop a fluent and effective handling routine situations in their own field; write more complex messages and can write formal letters, thank-you letters.
B1	2 Lower Intermediate	Research has shown that typical candidates at this level can: <ul style="list-style-type: none"> use the introduction for most occasions (e.g. meetings, telephone conversations); understand routine letters and documents about familiar subjects in their field; develop a fluent and effective handling routine situations in their own field; write routine messages and can write simple letters, thank-you letters.
A2	1 Elementary	Research has shown that typical candidates at this level can: <ul style="list-style-type: none"> use the introduction for simple occasions (e.g. the flight to take, with either or not a ticket); understand simple messages in their field; develop a fluent and effective handling routine situations in their own field; write simple messages and letters following a prepared model.
A1	0 Beginner	Research has shown that typical candidates at this level can: <ul style="list-style-type: none"> use simple phrases, but cannot communicate in the language.

Explanation of Scores

Standard, English and Global Tests (Listening, Reading and Language Knowledge)

Scores for the Standard, Candidate and Global Tests are given in a standard scale out of 100. This is comparable to the levels C1-C2 in the table.

ALTE level	0	1	2	3	4	5
Global score	40-50	50-55	55-60	60-65	65-70	70-100

Speaking and Writing Data

Scores for the Speaking and Writing tests are recorded for the ALTE level 0-5 and a + or - sign.

+	-
places the candidate in the upper end of the band	places the candidate in the lower end of the band

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL Examinations

Informe del Candidato

Apellido(s): **Young**
Nombre(s): **Peter**
Examen: **Español**
Compañía/Organización: **ERG Inc**
Fecha del Examen: **24/11/2006**

Calificación global

Nivel CEF/ALTE : C1/4

Descripción

Resultado Global	77
Resultado de la Comprensión Auditiva	56
Resultado de la Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua	96

Los resultados están expresados en una escala de 0 a 100.

Al dorso encontrará una explicación detallada del nivel alcanzado por el candidato.

Número del candidato:

Estos informes pueden imprimirse al terminar el examen si se ha elegido la modalidad *online* y si el agente así lo ha acordado con el cliente.

El Informe de resultados es el mismo para las cuatro lenguas, garantizando así que un candidato que se presenta a más de un idioma pueda obtener los mismos criterios de

calificación y certificación. Creemos que esta es una de las grandes ventajas de un examen multilingüe, porque el mismo producto puede utilizarse para las cuatro lenguas, de tal manera que un candidato puede presentarse a certificar más de un idioma enfrentándose al mismo formato.

2.4.1. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DEL EXAMEN BULATS

BULATS es un examen compuesto de pruebas objetivas que dan como resultado un examen fiable. La prueba de Comprensión auditiva y Conocimiento de la lengua presenta diferentes modelos de ejercicios que evalúan distintos conocimientos del candidato. Así, algunos se centran en evaluar la comprensión de lectura, pero otros buscan medir los conocimientos de léxico o gramática. Iremos desgranando todo esto en el siguiente apartado de descripción de las pruebas, pero antes queremos enumerar los tipos de ejercicios que aparecen:

- *Opción múltiple*: el candidato leerá un texto o escuchará una grabación y luego responderá a las preguntas que se formulen. Cada pregunta tiene tres o cuatro opciones, pero sólo una es correcta.
- *Cloze*: el candidato deberá rellenar un texto con espacios en blanco en los que faltan una o más palabras o números.
- *Ítems de relacionar o emparejar (Matching)*: El candidato tiene que relacionar un texto corto con un titular o afirmación.
- *Completar huecos o espacios en blanco*: el candidato deberá elegir la palabra adecuada para cada hueco entre las cuatro opciones que se le dan.
- *Textos auditivos o escritos con preguntas de opción múltiple* de tres o cuatro opciones.
- *Relacionar fotos o gráficos con preguntas de textos auditivos o escritos*.

COMPRESIÓN AUDITIVA	COMPRESIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA
<p>Selección múltiple: Comprender conversaciones breves o monólogos. Los Candidatos tienen que escuchar y seleccionar la respuesta correcta.</p> <p>Selección múltiple: Comprender conversaciones breves o monólogos. Los Candidatos tienen que escuchar y seleccionar la imagen o el gráfico correctos.</p> <p>Selección múltiple: Escuchar un discurso más extenso para comprender detalles y extraer conclusiones. Un monólogo o un diálogo</p>	<p>Selección múltiple: Leer para comprender avisos, mensajes, horarios, anuncios, folletos, gráficas, etc.</p> <p>Selección múltiple: Leer para comprender. Textos más extensos: artículos de periódicos o de revistas, anuncios, folletos.</p> <p>Cloze de selección múltiple: Textos de longitud media con huecos, que son gramaticales o de vocabulario.</p> <p>Cloze abierto: Textos de longitud media con huecos, que son gramaticales o de vocabulario.</p> <p>Selección múltiple: Oraciones con huecos que son gramaticales o de vocabulario: precisión semántica, colocaciones, frases hechas, conectores...</p>

2.4.1.1. Tipología de ejercicios de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la lengua del examen BULATS por niveles.

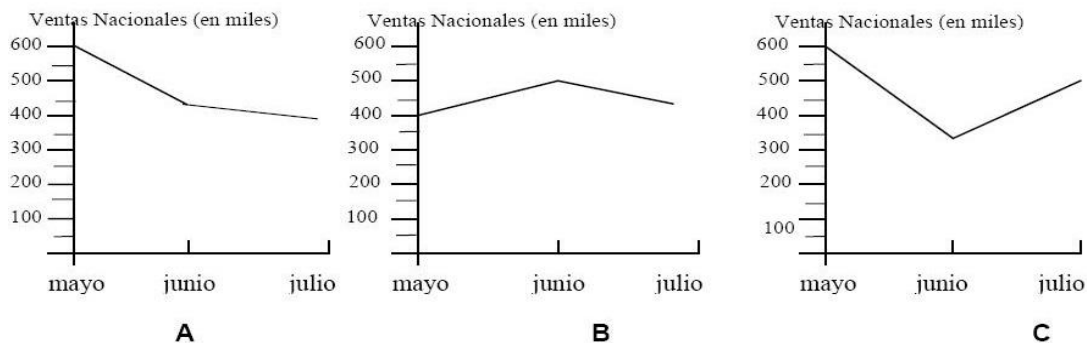
Pasamos a describir los ejercicios que aparecen en el examen general de BULATS nivel por nivel. Partiremos Partimos del examen estándar en papel porque es el más completo y porque el examen *online* de BULATS se construye a partir de tareas del examen estándar.

Los candidatos escuchan 10 grabaciones breves (cada una de ellas con una duración de 20 segundos). Lo que se les pregunta normalmente es de qué habla la gente, quién está hablando o qué están intentando decir en cada una de ellas. Deben elegir la respuesta correcta entre tres opciones (A, B o C). Escuchan los textos dos veces. Los 7 primeros tienen apoyo visual de fotos o gráficos. Los tres últimos solo frases.

a) Ejemplo con gráfico:

En el siguiente ejemplo, tendrá que escuchar y decidir acerca de qué imagen está hablando la persona en la audición.

¿Cuál de los siguientes gráficos muestra la cifra de ventas correcta?



Trascripción

Mujer: Juan, ¿has visto la revista de la Compañía?

Hombre: Sí, y ya sé lo que vas a decirme.

Mujer: ¿Crees que las cifras de ventas están equivocadas?

Hombre: Sí. Fíjate, déjame enseñarte este gráfico. Éstas son las cifras correctas. Las ventas nacionales han bajado, no subido. En junio hasta 450.000 y en julio a 400.000!

Mujer: Pues es un error grave. ¿Qué va a decir Tomás?

b) Ejemplo con dibujos/fotos.

¿Dónde podemos informarnos sobre clases de japonés económicas?

A



B



C



Trascripción

¿Dónde podemos informarnos sobre clase de japonés económicas?

Mujer: Las academias de idiomas más actualizadas han descubierto una poderosa herramienta: la telefonía por Internet y su uso en la enseñanza. Se ofrecen clases con profesores nativos a precios por los suelos. Una hora de clase particular individual desde cualquier rincón del mundo cuesta entre 20 y 25 euros pero en webs como **eJAPONESLearning.com**, las lecciones con un hablante de nipón están a unos tres euros y medio la hora. ¡Increíble pero cierto!

c) Ejemplo con frases

En el siguiente ejemplo, el candidato tendrá que escuchar y decidir a dónde tiene que ir la persona en la audición.

¿Dónde tiene que ir Sara?

Al banco.

A ver su nueva casa.

A una fiesta.

Transcripción

Hombre: Sara, soy Juan. Te acaban de llamar para confirmarte que te han concedido la hipoteca. Me ha dicho la secretaria del director que te pases a las doce de la mañana, para ver cuándo podéis firmar los papeles.

¡Qué suerte! ya tienes casa nueva. A ver cuando haces una fiesta para celebrarlo.

COMPRENSIÓN AUDITIVA. NIVEL A2.

Esta tarea corresponde a la segunda parte de la Comprensión auditiva. El candidato escucha tres grabaciones. Para cada una tiene un formulario, una nota o notas que cumplimentar utilizando la información que escucha. En esta parte, las tareas solo se escuchan una vez.

En el siguiente ejemplo, se puede escuchar a un hombre que llama por teléfono para hacer un pedido. El candidato debe escuchar y anotar el apellido del cliente, el nombre de la papelería, el producto que ha pedido y el medio de pago elegido por él.

ORDEN DE PEDIDO

CLIENTE:

Nombre: Vicente (11) Sánchez

Empresa: Papelería – Librería (12)

Dirección: Paseo de la Estación, 1 Salamanca

Teléfono: (923) 22 43 54 **Fax:** (923) 99 45 40

PEDIDO:

Producto: 500 (13) estilográficas y 300 recambios de tinta negra.

Precio: 10 euros / unidad y un euro cada recambio.

Medio de pago: (14)

Trascripción

Mujer: Papelerías Núñez, ¿dígame?

Hombre: Mire, llamaba desde Salamanca para hacer un pedido.

Mujer: Un momento, por favor, que tomo nota. Dígame, ¿cómo se llama?

Hombre: Vicente Vaquero Sánchez.

Mujer: ¿Me puede dar el nombre de la tienda y la dirección?

Hombre: Sí, la tienda es: Papelería- Librería Aula. Paseo de la Estación, 1, 37003 Salamanca.

Mujer: ¿El número de teléfono y de fax?

Hombre: Sí, es el (923) 224354 y el fax:(923)994540.

Mujer: Espere un momento que apunto el pedido. Propuesta de pedido: 500 plumas estilográficas y 300 recambios de tinta negra.

Hombre: ¿El precio es el mismo que marca el catálogo?

Mujer: Sí, lo hemos mantenido igual que el del año pasado; las plumas cuestan 10 euros unidad y los recambios un euro unidad. ¿Cómo piensa efectuar el pago Sr. Vaquero?

Hombre: Les enviaré un cheque por la cantidad total al recibir el pedido.

Mujer: De acuerdo, en tres días lo recibirá. Adiós y buenos días.

Hombre: Muchas gracias. Adiós.

Esta tarea corresponde a la tercera parte de la Comprensión auditiva. Consta de dos grabaciones con cinco preguntas cada una. Cada pregunta tiene una duración de aproximadamente 20 segundos. La grabación completa dura 2 minutos. En cada parte, el candidato debe escuchar e intentar comprender de qué habla la gente, quién está hablando o qué están intentando decir en cada grabación. Tiene ocho opciones, de las cuales solo 5 son válidas, y una es el ejemplo.

En el ejercicio que aparece en el modelo de examen se puede escuchar a cinco personas que responden a la pregunta *¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?*.

Después de escuchar a cada una de ellas, el candidato debe elegir las opciones correctas para responder qué es lo que más le gusta a cada una. Los cinco fragmentos se escuchan una sola vez. Pueden ser monólogos o diálogos.

Ejemplo: I

- 23 Persona 1
- 24 Persona 1
- 25 Persona 1
- 26 Persona 1
- 27 Persona 1

- A viajes al extranjero
- B tiempo libre
- C sueldo
- D trabajar por cuenta propia
- E idiomas
- F ambiente de trabajo
- G creatividad
- H conocer gente nueva
- I proximidad al domicilio

Ahora escuche el ejemplo.

Mujer:

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

Hombre:

Bueno... Para mí, lo más importante es la cercanía. Vivo a tan sólo 15 minutos de mi trabajo, y eso me permite ir andando sin necesidad de coche ni transporte público. Además puedo regresar a casa para comer y volver a la oficina después.

Para él lo más importante de su trabajo es la proximidad a su domicilio. Entonces, usted deberá marcar la letra **I** como la respuesta correcta.

Pregunta 23. Persona 1.

Mujer:

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

Hombre:

Una de las cosas más interesantes de mi trabajo es la posibilidad de desarrollar mi actividad fuera de mi país. Todos los meses tengo que realizar algún viaje, y esto me permite conocer otros ambientes de trabajo.

Pregunta 24. Persona 2.

Mujer:

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

Hombre:

Para mí, lo mejor es el salario. Mi compañía es la que mejor paga de este sector, y esto es una buena motivación para todos los empleados.

Mujer:

Vamos, que no va a cambiar de compañía.

Hombre:

No, por el momento desde luego que no.

Pregunta 25. Persona 3.

Mujer:

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

Hombre:

Yo trabajo en una filial de una empresa inglesa y casi todos los días debo hablar con la Central en Londres. Además, tenemos negocios con Francia y por eso debo practicar también francés.

Pregunta 26. Persona 4.

Mujer:

¿Qué es lo que más le gusta de su

Hombre:	trabajo? Yo trabajo en un banco y lo que más me agrada es el horario. Trabajamos de 8 a 3 y eso me permite tener la tarde libre para hacer otras actividades.
Pregunta 27. Persona 5.	
Mujer:	¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?
Hombre:	Soy profesora en un centro de idiomas, por eso estoy en contacto con personas de diferentes edades y nacionalidades, esto es muy interesante pues a la vez que enseñas aprendes muchas cosas sobre otras culturas.

COMPRESIÓN AUDITIVA. NIVEL B1

La cuarta y última parte del examen estándar de BULATS presenta al candidato 3 textos auditivos de mayor longitud. Cada texto cuenta con 6 preguntas de opción múltiple de tres opciones y un total de 18 preguntas. El candidato escucha cada texto dos veces.

En el examen modelo, el texto que se incluye habla sobre los derechos que tienen los viajeros.

<ul style="list-style-type: none"> • Usted va a escuchar un reportaje sobre los derechos del viajero. • Para las preguntas 45 – 50, señale la respuesta correcta rodeando con un círculo la letra A, B o C según considere apropiado en cada caso. • Oirá el texto dos veces.
<p>45 La grabación informa de que los sectores que han presentado más reclamaciones por parte de los viajeros son:</p> <p>A los transportes públicos. B las agencias de viajes. C los parques de atracciones.</p>
<p>46 Según la grabación, las quejas de los usuarios están relacionadas con:</p> <p>A el tamaño de las agencias de viajes. B la variedad de los servicios.</p>

C las alteraciones en las condiciones del viaje.

47 En la grabación se dice que la agencia ofrecerá a sus clientes:

- A todas las condiciones por escrito.
- B descuentos en los viajes.
- C un seguro gratuito.

48 Según la grabación, ante cualquier cambio en el precio acordado, la agencia debe comunicárselo al viajero:

- A con tres días de antelación.
- B una semana antes.
- C en el momento de la salida.

49 Según la grabación, si el viajero no acepta la propuesta que la agencia le ofrece puede solicitar:

- A una compensación económica.
- B el aplazamiento del viaje.
- C un descuento en el precio inicial.

50 La agencia recomienda que ante cualquier imprevisto:

- A se reclame antes de 24 horas.
- B se llame a la agencia inmediatamente.
- C se presente toda la documentación.

Trascripción

Usted va a escuchar un reportaje sobre los derechos del viajero.

Para las preguntas 45-50, señale la respuesta correcta rodeando con un círculo la letra A, B o C según considere apropiado en cada caso.

Oirá el texto dos veces.

Tiene 20 segundos para leer las preguntas.

Escuche el texto.

Mujer: Acabamos de recibir de la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) los resultados de las últimas encuestas realizadas en mayo sobre las reclamaciones presentadas por los viajeros, y, una vez más, el sector de agencias de viajes es el que

mayor número de quejas presenta. Le siguen las compañías de transporte público, los restaurantes, los hoteles y, en último lugar, los establecimientos relacionados con el ocio como camping y parques de atracciones.

La mayoría de las quejas se deben a las modificaciones en las condiciones del paquete turístico contratado, y da igual si se trata de una gran agencia o de una pequeña. Está comprobado que no depende del tamaño de la agencia, sino de la calidad y cantidad de los servicios.

Hasta ahora, las agencias han sido bastante abiertas a las reclamaciones de nuestros clientes y han reconocido el problema. Pero la cuestión está en cómo valorar esa incidencia y compensar económicamente el daño ocasionado al viajero. Ahí es cuando surgen las dificultades y donde se deben solucionar los problemas.

Voy a darles una serie de normas que estarán presentes a partir del próximo junio en todas las oficinas:

-1º Se entregará al viajero por escrito todas las condiciones del viaje como: destino, fechas, alojamiento, itinerarios, así como excursiones opcionales y sus precios.

-2º Deberá constar el nombre y la dirección del organizador o de la agencia, el precio del viaje y el modo de pago.

-3º Se facilitará al cliente un número de contacto con la agencia y la posibilidad de suscribir un seguro que cubra los gastos por cancelación o repatriación en caso de accidente, enfermedad o muerte.

-4º Cualquier modificación del precio debe ser comunicada al cliente con siete días de antelación y jamás el mismo día de la salida. Si se hace un cambio y el cliente lo acepta tendrá un plazo de tres días para comunicar su decisión. Si por el contrario, rechaza la propuesta, la agencia tendrá la obligación de proponerle otro viaje equivalente en las mismas fechas sin incremento del precio. En ningún caso, se podrá aplazar el viaje a otras fechas.

Si el cliente ha decidido no viajar con la agencia tendrá derecho a solicitar una indemnización por el daño causado.

-5º Si los cambios se producen en el lugar de destino, hay que advertir a los clientes que se pongan en contacto con su agencia lo antes posible y recomendarles que se hagan con toda la documentación oportuna (fotos, facturas, etc.) para, a la vuelta,

intentar ayudarles en la reclamación.

-6º Se aconseja que el cliente rellene la hoja de reclamación para que se sancione al establecimiento, y que, ante cualquier imprevisto, llame a la agencia cuanto antes. Hay un servicio a disposición del cliente 24 horas al día.

COMPRESIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. NIVEL A2

La primera parte de la comprensión de lectura y conocimiento de la lengua consta de 7 textos breves o gráficos (anuncios, mensajes, horarios, avisos, folletos, etc.). Los candidatos tienen que elegir entre 3 opciones para la respuesta correcta.

a) Ejemplo con texto

NOTA

Le ha llamado el Sr. Álvarez para aplazar la cita fijada el viernes a las 10. Me comunica que podrá verlo a las 6 de la tarde del mismo día.

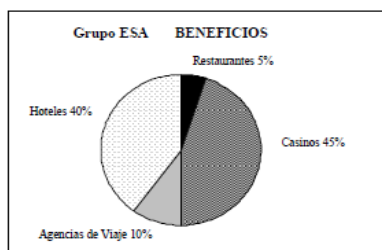
A La reunión tendrá lugar el viernes por la mañana.

B Se anula la cita del viernes.

C La cita prevista se ha retrasado.

b) Ejemplo con gráfico

52



- A** Se obtienen menores beneficios de los hoteles que de las agencias de viajes.
- B** Se obtienen tantos beneficios de los restaurantes y de los hoteles como de los casinos.
- C** Se obtienen mayores beneficios de los restaurantes y de las agencias de viajes que de los hoteles.

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. NIVEL A2-B1

Para demostrar el dominio de la gramática o del vocabulario, los candidatos cuentan con un tipo de ejercicio que se repite en el examen, pero con nivel diferente. Los candidatos deben seleccionar la palabra correcta entre las cuatro opciones que se le dan para poder completar la frase. En el examen estándar, son 6 frases para cada nivel. Ejemplo:

Seleccione la palabra o expresión más apropiada para completar cada frase.

..... de conocerlo, señor Ramírez.

- A Encantador
- B Encantada
- C Encantar
- D Encanto

Disculpe, ¿..... qué hora tendrá lugar la reunión del jueves?

- A a
- B por
- C en
- D de

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. NIVEL B1

Los candidatos, al igual que para la Comprensión de lectura, deben enfrentarse a textos largos. En esta sección, hay dos textos largos con 6 preguntas de opción múltiple. Este ejemplo muestra el primero de ellos.

Las preguntas examinan su comprensión general del texto y su capacidad para encontrar información específica.

Ejemplo:

- *Lea el siguiente texto sobre un concurso de carteles y responda a las preguntas de la página siguiente.*
*Marque **una** letra **A, B o C** como respuesta.*

ARANSOL

Tomás Aranda ha sido uno de los empresarios españoles más destacados del último siglo como artífice de la construcción en solitario de uno de los grupos alimentarios más importantes. Hoy, la empresa *Aransol* tiene una facturación de casi 1000 millones de euros, da trabajo directo a 4.000 personas e indirecto a otras 6000.

Nacido en una familia sin demasiados recursos, apenas si pudo estudiar. A los 12 años compartía el trabajo en la tienda de la familia con la escuela y la venta de bocadillos en el tren de la línea de Valladolid a Soria. Apretado por las necesidades y demostrando ya su capacidad vendedora, Tomás visitaba a los 18 años a los cooperativistas de la zona de quienes recogía los pedidos y ponía en marcha una red local de distribución de productos alimentarios. En 1950, constituyó la sociedad *ARANSOL*, cuyo accionariado era familiar, desde la que comenzó diferentes negocios en el sector de la ganadería y de los piensos. Con el paso del tiempo fue adquiriendo algunas empresas teniendo siempre en cuenta la innovación, inquietud que le acompañó a lo largo de su actividad empresarial. En 1971 dio un golpe de mano en el sector de la leche, en unión de la empresa sueca Tetra Pack : introdujo la leche (UHT) o de larga duración y con ella el envase de cartón.

A partir de esa fecha, la historia del grupo ha sido una carrera de crecimiento permanente e innovaciones, tanto en el propio sector de la leche como en productos derivados. Asimismo, se aventuró en la diversificación de otras actividades como zumos, aguas, refrescos, cereales, tortillas, y, finalmente, el desembarco en el sector inmobiliario.

En todos los pasos estaba en primera línea, revisando incluso hasta la publicidad. Sus amigos le califican como “un hombre curioso, astuto y laborioso, otros como pillo, desconfiado y tenaz”, poco amigo de ceder competencias. Su jornada laboral no tenía hora de entrada ni de salida y le agradaba cenar con amigos en su despacho ofreciendo las últimas innovaciones de sus productos. Entendía la empresa como una gran familia y, por encima de todo, apreciaba la fidelidad de sus trabajadores. Presumía de que fueron sus trabajadores quienes un día recogieron firmas para la concesión de la Medalla de Oro al Mérito del

En el texto se dice que Tomás Aranda:

- A** no tuvo una buena formación académica.
- B** comenzó su actividad empresarial a los 12 años.
- C** vendía bocadillos en un negocio familiar.

El periodista nos informa de que la empresa *Aransol* comenzó como:

- A** una cooperativa.
- B** una compañía nacional.
- C** una sociedad anónima.

Según el texto, los primeros productos de esta compañía pertenecían:

- A** a diferentes sectores económicos.
- B** al sector agroalimentario.
- C** al sector lácteo.

El texto nos informa de que la empresa experimentó un crecimiento importante:

- A** al diversificar sus actividades.
- B** Al invertir en el sector inmobiliario.
- C** al firmar un acuerdo con una empresa europea.

Según el texto, el empresario Aranda:

- A** recibió un premio otorgado por sus trabajadores.
- B** revisaba personalmente cada detalle.
- C** organizaba eventos para mostrar las innovaciones.

En el texto se dice que una característica de los productos de esta compañía es:

- A** su buena calidad.
- B** su precio reducido.
- C** su alta competitividad.

Como hemos venido diciendo, BULATS es un examen progresivo o adaptativo, de ahí que algunos ejercicios se encuentren entre un nivel u otro. Es el caso de esta tarea, que está a caballo entre el nivel B1 y B2. El candidato, en este apartado del examen estándar, deberá leer un texto en el que faltan algunas palabras en los espacios en blanco. Para cada hueco deberá escribir la palabra correcta para completar la oración.

Deberá escribir solo una palabra en cada espacio en blanco. Este apartado examina su conocimiento gramatical de español.

En el siguiente ejemplo, el texto trata sobre la biografía de una empresaria española de éxito.

• Para las preguntas **70 – 74**, lea el siguiente texto y piense en una palabra adecuada para completar los espacios en blanco.

MARÍA SÁNCHEZ

María Sánchez ha sido elegida joven empresaria del año.

Hija de emigrantes españoles en Alemania, país el que nació y realizó sus estudios de Empresariales. Después, **(71)** trasladó a España para hacer un *Máster* de Marketing en la Universidad de Madrid.

A los 24 años, inició su carrera empresarial y creó *Hogarcas*, empresa **(72)** a la venta y reparación de artículos para el hogar. Hoy, con apenas dos años en el mundo de los negocios, tiene más de 600 empleados a los **(73)** considera muy preparados y eficientes. *Hogarcas*, con 68 tiendas repartidas **(74)** toda España, prevé una facturación de 37 millones de euros.

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. NIVEL B2

Para este nivel, el examen BULATS ofrece tres tipos de ejercicios, uno de ellos, consiste en buscar información en 4 textos breves y relacionar las 7 frases que se le presentan.

Los cuatro textos breves son anuncios, descripciones de productos, biografías, hoteles, bancos, etc.

Para resolver el ejercicio, es posible que el candidato tenga que utilizar cada texto más de una vez.

En el siguiente ejemplo que aparece en el cuadernillo del candidato, los textos son ofertas de empleo.

*Lea usted estas frases y los anuncios de trabajo de la página siguiente.
¿A qué oferta de trabajo se refiere cada frase?*

Marque **una** letra **A, B, C o D** en su Hoja de Respuestas.

Ejemplo:

0 Es necesario hablar francés.

Respuesta

75 No se exige experiencia laboral.

76 Se exige conocimiento del idioma inglés.

77 El candidato debe saber utilizar el ordenador.

78 Se especifica la cuantía del salario.

79 El candidato tendrá un contrato estable.

80 Se necesita tener aptitudes para coordinar trabajos en grupo.

81 La empresa ofrece formación en el extranjero.

A

IMPORTANTE EMPRESA DE SERVICIOS

Selecciona para Madrid y Murcia

VENDEDOR DE ZONA

Buscamos: Joven de entre 25 y 30 años, auténtico profesional de la venta, motivado para ocuparse personalmente de gran parte de la acción comercial de la zona.

Ofrecemos: Período de formación a cargo de la empresa, 27.500 euros brutos anuales más gastos de viaje.

Enviar C.V. con fotografía reciente al apartado nº 2.101 de Madrid.

B

GRUPO EMPRESARIAL MULTIMEDIA

Necesita para Madrid Director Financiero Administrativo

Será responsable de la dirección del Departamento Financiero. Deberá ser Licenciado en Economía.

Se valorará además Máster especializado en finanzas.

Mínimo 6 años de experiencia profesional demostrable. Experiencia también en informática.

Imprescindible inglés hablado y escrito.

Ofrecemos remuneración en función de valía profesional e incorporación inmediata.

Interesados: Remitir historial profesional a: C/ Huelva 8 28002 Madrid.

C

Empresa del sector Médico-Dental

Selecciona para zona centro: Promotor/a en ventas

Necesitamos: Jóvenes responsables con una experiencia comercial mínima de dos

años y con iniciativa propia. Se valorarán conocimientos de inglés.

Ofrecemos: Lugar de trabajo agradable e interesante remuneración.

Tras el período de

prueba, contrato indefinido y coche de la empresa.

Interesados: Remitir C.V. a: Saletec Apdo. de correos 14 Lugo.

D

Habitat

DIRECTOR DE TIENDA (VALENCIA)

Buscamos profesional con un buen nivel de formación. Es imprescindible tener experiencia en el sector de la distribución especializada y dominio del francés.

Se requiere capacidad para dirigir un equipo de más de 20 personas.

Tras unos meses de formación en Francia, se incorporará a una empresa de prestigio, dinámica y en expansión, con grandes posibilidades de desarrollo profesional.

La retribución será tratada personalmente con cada candidato según experiencia.

Interesados mandar C.V. a Grupo Balmes 18, 5º Barcelona.

Otro tipo de ejercicio perteneciente al nivel B2 es el texto con opciones que presentamos a continuación. En él, el candidato debe demostrar sus conocimientos gramaticales o de léxico. Incluimos el texto con opciones que aparece en el examen modelo.

*Seleccione para cada espacio en blanco una de las opciones que se le ofrecen.
Para las preguntas 82 – 86, marque una letra A, B, C o D en la Hoja de Respuestas.*

Ejemplo:

Hoy he tenido mucho trabajo y (0) muy cansado.

A soy

B estoy

C tengo

D siento

Estimado socio/a:

Han pasado ya varios meses desde que te suscribiste a Universo Musical.

Sin embargo, a pesar de que te hemos enviado cada trimestre nuestra revista con las últimas novedades y repleta de ofertas no hemos recibido ningún (82) tuyo.

Es posible que hayas tenido algún problema con la recepción de la revista o quizás alguna circunstancia te haya

impedido enviarnos tu solicitud. En este caso, por favor, háznoslo (83) para solucionarlo.

Te adjuntamos un folleto con todos los títulos más destacados del trimestre y que han tenido más aceptación entre los socios del club para que (84) realizar tu pedido.

Recuerda que para beneficiarte de las ventajas que te ofrecemos, es necesario que (85) una compra cada trimestre.

Llámanos hoy mismo o envíanos tu solicitud cuanto (86) y te enviaremos un estupendo regalo.

Para Universo Musical tu presencia en el club es muy importante. Por ello, tu opinión y sugerencias nos serán muy útiles. Haznos llegar tus comentarios. Gracias por tu colaboración.

Esperamos tus noticias y aprovechamos esta oportunidad para enviarte un saludo.

Cordialmente,

El director del Club

- | | | | | |
|-----------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| 82 | A folleto | B pedido | C catálogo | D recibo |
| 83 | A conocer | B mandar | C saber | D recibir |
| 84 | A puedes | B podrías | C puedas | D podrás |
| 85 | A haces | B hagas | C harías | D hiciste |
| 86 | A pronto | B temprano | C rápido | D antes |

El tercer tipo de ejercicio del nivel B2 es un ejercicio que ya hemos visto anteriormente en el nivel B1-B2. También en este caso, el candidato tiene que leer un texto en el que faltan algunas palabras en los espacios en blanco. Para cada hueco deberá escribir la palabra correcta para completar la oración. Presentamos el ejercicio que aparece en el cuadernillo del candidato.

Ejemplo:

Para las preguntas **87 – 91**, lea el siguiente texto y piense en una palabra adecuada para completar los espacios en blanco.

Escriba solo **una** palabra en cada espacio en la Hoja de Respuestas.

Estimado cliente:

Es un placer dirigirnos a usted para agradecerle la confianza que ha depositado en nuestra organización al solicitar nuestra Tarjeta de Compra “Corty”.

Esperamos que **(87)** plena satisfacción al usarla y le invitamos a que conozca y disfrute de todas sus ventajas.

En nuestro folleto adjunto le ofrecemos un breve recorrido **(88)** nuestras tiendas y le presentamos los distintos servicios que ponemos a su disposición.

Ahora con su nueva Tarjeta además de poder adquirir todo **(89)** que desee en el momento que más le **(90)** , podrá pagar sus viajes y vacaciones, contratar seguros, poner a punto su automóvil. Podrá utilizar todos nuestros servicios con grandes ventajas.

En Corty le damos nuestra más sincera bienvenida. **(91)** seguros de que a partir de ahora sus mejores compras serán también más cómodas y sencillas.

Tenga siempre a mano su nueva Tarjeta, le abrirá un mundo de servicios y de ventajas.

Atentamente,

Julio Inglés

Director de Publicidad

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. NIVEL B2-C1

Como dijimos para el nivel A2-B1, para demostrar el dominio de la gramática o del vocabulario, los candidatos cuentan con este tipo de ejercicio de nuevo. Deben seleccionar una vez más la palabra correcta entre las cuatro opciones que se le dan para poder completar la frase. También, en este caso, el ejercicio cuenta con 6 frases. La dificultad de este cambio de nivel se apoya, en general, en el uso de conectores, uso excepcional de los tiempos verbales o de colocaciones.

Ejemplo:

Seleccione la palabra o expresión más apropiada para completar cada frase.

Cuando llegaron a un acuerdo ya demasiado tarde.

- A** estaba
- B** llegaba
- C** era
- D** hacía

Le ordené a Antonio que cuanto antes.

- A** llamaba
- B** llamaría
- C** llamara
- D** llamó

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. NIVEL C1

En este ejercicio, el candidato se enfrenta por segunda vez a un texto de Comprensión de lectura como ya hizo para el nivel B1, pero en este caso, las 6 preguntas tienen 4 opciones, con lo cual, se aumenta la dificultad. Presentamos el ejercicio que aparece en el examen modelo.

Ejemplo:

*Lea este texto y responda a las preguntas **98 – 103** en la página siguiente.*

Para las preguntas 98 – 103, marque **una** letra **A, B, C o D** en la Hoja de Respuestas.

TODA LA VERDAD SOBRE LOS MÁS FALSOS

En el mundo de la piratería existe un axioma que no falla: cuanto más reconocido sea un producto, más réplicas tendrá en el mercado. Durante el año pasado, las Fuerzas de Seguridad se incautaron en España de mercancía falsificada por un valor que a precio de calle hubiera rondado los 180 millones de euros. Pero esta cantidad no es más que la cabeza visible del iceberg, la cifra real no se sabe. Lo que sí es sabido es que el daño que provocan es enorme. Desde la Asociación Nacional de la Defensa de la Marca (ANDEMA) apuntan que el negocio de la copia afecta al 65% de las firmas más reputadas. El sector textil, junto con marroquinería, relojería y complementos representan el 80% del plagio industrial.

En este tipo de delito, la valoración del daño se calcula por el número de unidades intervenidas por la Policía. Así, si alguien adquiere mercancía ilegítima repercute en proporción de uno a uno sobre el volumen de ventas del producto. El método vale para las prendas originales con precios asequibles, pero para el ámbito del lujo la cuantificación es casi abstracta. Vuitton, por ejemplo, no pierde un cliente directo cuando en cualquier salida de metro se vende un bolso con sus iniciales a un precio diez veces inferior, pero los efectos de estas falsificaciones también dejan su secuela. “Hay que entrar en valorar el daño moral, porque estamos hablando de productos cuyo atractivo se basa en la exclusividad. Las empresas de este sector sufren un grave deterioro de imagen,” señalan en ANDEMA.

¿Y qué es una falsificación? Desde el punto de vista jurídico se considera falsificación a la copia servil del signo distintivo (símbolo o marca) registrado en la Propiedad Industrial.

Debido a la corta estacionalidad de la moda no es frecuente que las empresas patenten sus modelos, por lo tanto la mayor parte de los delitos se producen por la utilización fraudulenta de los nombres y emblemas comerciales. Este mercado paralelo se nutre al 50% entre artículos nacionales e importados. China y el sudeste asiático son los grandes productores internacionales del material clónico. Y respecto al mapa nacional los puntos de fabricación

piratas comparten geografía con la industria lícita. En Cataluña se falsifican prendas textiles, en Baleares joyería y complementos, y en Alicante artículos de cuero y zapatos.

Los artículos que se venden en la calle o a pie de playa apenas coinciden con el original más allá del logotipo. Pero a medida que aumenta la calidad y el precio, las copias encuentran otros canales de comercialización: tiendas que mezclan el producto auténtico con el falso, hoteles en los que se organizan liquidaciones, o venta directa en domicilios. Cuando las reproducciones son tan perfectas se puede sospechar de espionaje industrial, aunque la técnica habitual consiste en imitar el modelo del

catálogo.

Al burdo calco de taller clandestino hay que sumarle otras maneras más sutiles de aprovechar el tirón de ventas ajeno: la imitación, copia de conjuntos o elementos parciales, que es un enemigo difícil de batir. Este tipo de demandas corren por la vía de lo Civil y las sentencias tardan en resolverse entre uno y dos años. Muchas veces, cuando se produce el fallo condenatorio, gran cantidad de productos falsificados ya se ha pasado de moda y no tiene utilidad que se retire la copia.

En el texto se dice que el año pasado las falsificaciones:

- A** representaron un volumen de ventas de 180 millones de euros.
- B** influyeron en el 65% de las marcas de prestigio.
- C** afectaron al 80% del sector industrial.
- D** aumentaron las réplicas.

Según el texto, la cuantificación del daño en las marcas de lujo:

- A** debería tener en cuenta el deterioro de la imagen.
- B** guarda una relación de uno a uno.
- C** se basa en la pérdida de la clientela.
- D** toma en consideración el factor de la exclusividad.

Según ANDEMA, gran parte de los delitos de falsificación se originan por:

- A** la copia de los modelos.
- B** la utilización de una marca ya registrada.
- C** el uso ilícito de una patente.
- D** la ineficacia del Registro de la Propiedad Industrial.

Según el texto, es probable que la falsificación de un collar de una prestigiosa marca se haya producido en:

- A** Alicante.
- B** China.
- C** Baleares.
- D** Cataluña.

La elección del canal de comercialización de las falsificaciones depende de:

- A** las tiendas y los hoteles.
- B** el espionaje industrial.
- C** las ventas por catálogo.
- D** la calidad del producto.

En el texto se dice que el principal problema de demandar a los imitadores reside en

que:

- A** el volumen de falsificaciones es excesivo.
- B** es difícil de demostrar.
- C** resulta complicado retirar la copia.
- D** las condenas llegan tarde.

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. NIVEL C1-C2

El ejercicio que mostramos a continuación, es el último que aparece en el examen estándar de BULATS. El candidato debe encontrar el posible error en el texto y, si cree que no hay un error, también debe reflejarlo en la hoja de respuestas.

Ejemplo:

Su secretario/a le ha dado esta carta para que la revise.

- *En algunas líneas hay una palabra incorrecta.*
- *Detecte cada error y escriba la palabra correcta en la Hoja de Respuestas.*
- *Si no hay ningún error, ponga una cruz (X) en la Hoja de Respuestas.*

	Estimado Señor Bernal:
104	Queremos informarle de que el próximo 1 de enero nuestras oficinas,
105	que hasta ahora eran funcionando en la calle Mayor, 2, serán trasladadas a la calle Colón, 3.
106	
107	Las razones que nos han obligado a adoptar esta decisión no han sido otras que intentar
108	facilitando a nuestros clientes el acceso a nuestras dependencias, pues en el lugar donde
109	hasta ahora hemos estado ubicados existían graves problemas de aparcamiento.
110	Les comunicamos también que la empresa tiene previsto reformar algunos servicios y

	<p>productos en los próximos meses. Recibirán información puntual de todo cuanto sea de suyo interés.</p> <p>Atentamente, Francisco Silva Director</p>
--	--

2.4.2. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ESCRITA.

BULATS ofrece la Expresión escrita como una prueba independiente de las demás. De este modo, el candidato puede hacer solo esta prueba, si lo desea. Los resultados, al igual que el resto de las pruebas, reciben una puntuación que se corresponde con el MCER, con descriptores de las escalas específicos para evaluar esta destreza (Vid apéndice). Los Candidatos son evaluados por calificadores acreditados que valoran la corrección y el uso apropiado de la lengua, la organización de las ideas y el cumplimiento de la tarea.

Todos los Examinadores han seguido un proceso de formación, certificación y recertificación cada dos años para garantizar, de esta manera, la estandarización de los resultados y conseguir la fiabilidad que exige este examen.

La prueba de Expresión escrita consta de las siguientes partes:

a) 1ª parte

Mensaje/fax/carta/correo electrónico breve (50 o 60 palabras) (15 minutos).

El candidato debe escribir un mensaje, fax, carta o correo electrónico breve utilizando la información dada. El documento que redacte deberá contener 50-60 palabras.

Mostramos a continuación el ejemplo del examen modelo para la Expresión escrita:

En el siguiente ejemplo de la 1ª parte, habrá recibido una carta de una Facultad local de Ciencias Empresariales. En el examen deberá responder a Manuel Barrientos.

Como parte de la programación de nuestra Semana de orientación profesional, estamos organizando conferencias con empresarios y gente del mundo de los negocios. El objetivo es que nuestros estudiantes conozcan más de cerca la profesión. ¿Podríamos contar con usted el 21 de noviembre a las 10:30 de la mañana? Le agradecería que, antes de esa fecha, me comunicara el tema de su presentación. Los estudiantes están interesados en recibir cualquier consejo que les ayude al empezar a trabajar. ¿Necesitaría algo especial para su conferencia?

Atentamente,

Responda a la carta de Manuel Barrientos:

- Aceptando la invitación o sugiriendo un posible tema sobre el que hablar.
- Diciéndole al Sr. Barrientos qué necesita para su conferencia.

b) 2ª parte

Informe o carta (180-200 palabras) (30 minutos)

El candidato debe escribir un informe o carta a partir de breves instrucciones. Para esta parte, los candidatos pueden elegir entre dos opciones que se le presentan.

Ejemplo:

Tarea A

Su empresa le ha pedido que escriba una carta informal, a modo de guía, dirigida a los nuevos trabajadores contratados. El objetivo es ayudarles a familiarizarse con el funcionamiento de la empresa.

Escriba una carta a los nuevos empleados.

Infórmeles sobre:

- Jornada laboral
- Ropa de trabajo
- Oportunidades de formación y promoción y sobre cualquier otro aspecto que considere importante.

Tarea B

Su empresa está decidiendo si necesita volver a equipar las oficinas. El gerente de su departamento le ha encargado redactar un informe sobre el material del que disponen y, además, sugerir cualquier mejora.

Escriba un informe dirigido al gerente de su departamento en el que describa el material y los equipos con los que cuentan.

Haga referencia a:

- La importancia de los distintos equipos y materiales
- Su funcionamiento actual
- Cambios que considere necesarios y a cualquier otro aspecto que le parezca importante.

2.4.3. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ORAL.

Esta prueba, al igual que la de Expresión escrita puede realizarse de manera independiente y también con un informe de resultados detallado para evaluar esta destreza. Los descriptores de las bandas se ajustan a los criterios necesarios para llevar a cabo esta tarea. (Vid apéndice) Los examinadores de las pruebas de Expresión oral deben pasar por una formación diferente al de la Expresión escrita para acreditarse y deben, también, cada dos años, volver a ser evaluados para asegurar la estandarización de las pruebas y la fiabilidad del examen.

Esta prueba consta de tres partes:

Entrevista (Aproximadamente 4 minutos)

Presentación aproximadamente (4 minutos)

Debate e intercambio de información (4 minutos aproximadamente)

1ª parte

El candidato debe ser de hablar acerca de su trabajo, sus estudios, sus planes de futuro profesional y sus intereses personales. Tiene que responder a preguntas del tipo: “¿A qué se dedica?”, “¿Dónde vive?” “¿Le parece un buen lugar para vivir?”

2ª parte

El candidato debe hacer una breve presentación relacionada con un tema de su trabajo.

Tiene que escoger uno de los tres temas que el examinador le entrega y hablar durante

1 minuto. El candidato dispone de 1 minuto para leer los tres temas, escoger uno y escribir algunas notas acerca de lo que tiene que decir. El examinador le hace una pregunta cuando ha acabado de hablar.

Ejemplo:

Tarea A

Describe una reunión de trabajo importante a la que haya asistido.

Debe mencionar:

- Dónde fue
- Sobre qué fue
- Por qué fue importante
- ¿Cuáles fueron los momentos más interesantes?

3ª parte

Es la parte de mayor interacción. Se puede subdividir en tres partes. En la primera parte, el candidato tiene que improvisar una situación con el examinador e interactuar con él. El examinador le dará algunas instrucciones acerca del ejercicio y tendrá 1 minuto para leerlas.

Ejemplo:

Intercambio de información

Usted es el encargado de organizar un congreso de un día que tendrá lugar en un hotel de su localidad. El Examinador será el organizador del congreso por parte del hotel, y tiene pensado reunirse con usted para ultimar los preparativos.

Reúna la siguiente información:

- Capacidad de la sala de conferencias más grande
- Coste de la habitación
- Equipamiento disponible en la sala

A continuación, le preguntarán su opinión sobre alguno de los datos ha trabajado anteriormente. Le harán preguntas del tipo: ¿En qué consistía su último trabajo? ¿Cuántas personas trabajaban con usted? ¿De qué departamento dependía?

Por último, en la tercera parte, tiene lugar el debate o discusión con el examinador:

Ejemplo:

Debata el siguiente tema con el Examinador:

¿Cómo se ha de organizar un congreso para que sea un éxito?

La duración de la prueba de la Expresión oral es de un total de 15 minutos, como la mayoría de las pruebas de expresión oral de los exámenes de certificación lingüística.

2. Observaciones críticas

Aunque estamos analizando principalmente los exámenes de negocios en papel, hemos de señalar que el examen *online* de BULATS es un examen que resulta mucho más cómodo y práctico. El contenido del examen es el mismo que el del examen en papel, pero adaptado al formato online. Una consecuencia de esto es que, al ser un

examen de una hora de duración, las tareas son más cortas en el caso de los textos auditivos o de lectura. Además, no cuenta con todas las tareas exactamente. En la versión online, no aparece la tarea de detección de errores (104-110 en la versión en papel), ni las de *matching* (emparejamientos) de la parte auditiva o de la parte escrita (tareas 75-81 y 23-32 en la versión de papel), ni tampoco las de rellenar formularios (11-22 en papel).

Todo esto puede crear suspicacias en el lector y llevarle a pensar que el examen en papel es más completo que el examen online, pero no es así. Cambridge CELA aclara lo siguiente al respecto:

¿Cómo se calcula la puntuación general del BULATS para la prueba de comprensión escrita y auditiva por online y para la prueba estándar en papel?

La prueba de comprensión auditiva y escrita online y la prueba estándar en papel están divididas en dos secciones: comprensión auditiva por un lado, y comprensión de lectura y conocimiento del idioma por el otro. La puntuación general de la prueba BULATS no es solamente el promedio de las puntuaciones de las dos secciones. El programa utiliza tablas de búsqueda cifradas para calcular la puntuación general, ya que la ponderación de la capacidad es diferente en las dos secciones. Por ejemplo, si la puntuación de la sección comprensión oral es 30 y la puntuación de la sección comprensión escrita y conocimiento del idioma es 40, el resultado general de la prueba no será necesariamente 70.

www.bulats.org

Además, y como desarrollaremos más adelante, BULATS es un examen que sigue los procedimientos y estándares exigidos para crear un examen, por tanto, la fiabilidad y la validez son sus prioridades (vid anexo 1, págs. 15-20, especificaciones BULATS).

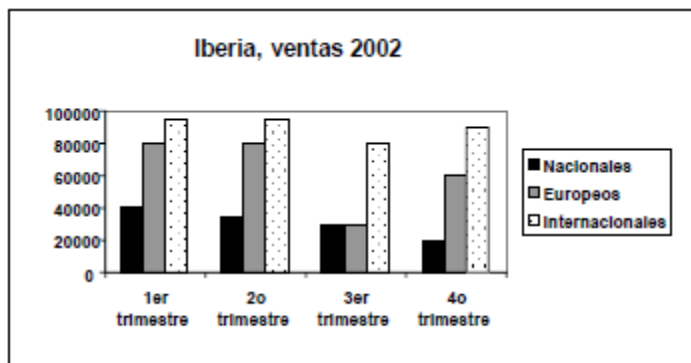
BULATS presenta un problema de bastante actualidad en el mundo de la certificación lingüística que es el de la caducidad. De todos los exámenes que ofrece Cambridge CELA, por ejemplo, tan solo el IELTS caduca a los dos años de haberse aprobado; el TOEIC (Test Of English for Internacional Communication) tampoco caduca, pero sin embargo, para BULATS, encontramos lo siguiente:

¿Durante cuánto tiempo es válida la puntuación de una prueba BULATS?

Las puntuaciones de las pruebas BULATS son válidas mientras la capacidad del candidato siga siendo la misma. No obstante, la competencia en una lengua extranjera puede mejorar o disminuir con el transcurso del tiempo. Por este motivo, se recomienda que las organizaciones busquen más indicadores de las aptitudes lingüísticas de un candidato o que le soliciten que vuelva a realizar la prueba si realizó la prueba BULATS hace más de 2 años.

(<http://www.bulats.org/es/pruebas/preguntas-frecuentes>)

A diferencia de los exámenes anteriores, BULATS español tiene un examen modelo con contenido no desfasado. Esto es así porque, como hemos dicho anteriormente, es un aspecto que se cuida mucho para que las tareas puedan formar parte del banco de ítems. Aun así, hemos encontrado una tarea de la parte Comprensión de lectura que incluye un gráfico del año 2002, pero que realmente no tiene trascendencia en el contenido de la misma porque se trata de un gráfico.



- A Los vuelos nacionales han experimentado una mejoría a finales de año.
- B Los vuelos internacionales han aumentado en el tercer trimestre.
- C Los vuelos europeos han descendido en el tercer trimestre.

Queremos señalar que el banco de ítems de BULATS se revisa cada dos años. Cuando se lleva a cabo la revisión, se establece una clasificación de los ítems que va, desde eliminar la tarea, dejarla tal y como está, reformarla parcialmente sin necesidad de experimentarla hasta reformarla demasiado para tener que volverla a experimentar.

En cuanto a los ejercicios, si bien presenta una amplia variedad que se utilizan para evaluar las lenguas, en el caso del examen en papel, hay tres tareas de comprensión auditiva iguales con textos largos y de casi el mismo nivel, lo cual parece excesivo dado que los candidatos terminan esta prueba bastante cansados. Nos parece un formato demasiado repetitivo en el mismo examen. En el caso del examen *online*, al ser de menor duración, esto se hace de forma más breve y sin los textos completos, solo fragmentos que tienen la apariencia de cerrados. Sin embargo, en la revisión que se llevó a cabo del examen en el año 2001, se llegó a un número de conclusiones que deberían tenerse en cuenta:

- El examen no debía durar más de horas.
- El examen debía contener al menos dos secciones con puntuación separada, en la que una de ellas debía ser una parte de comprensión auditiva con tareas con ítems independientes.
- El examen debía contener tanto tareas como ítems independientes.
- El examen debía ser corregido con plantilla.

Además, se decidió que algunas de las tareas de la comprensión auditiva (Preguntas 11-22) solo se escucharían una vez para resolver el tema del tiempo, que no debía sobrepasar los 50 minutos. Es decir, encontrar el equilibrio entre número de ítems y el tiempo no fue tarea fácil, pero se consiguió. Esta revisión para constatar que era un examen fiable y viable se llevó a cabo analizando las hojas de respuestas de 6.000 candidatos de 10 países donde se incluían tareas antiguas y nuevas. (*Research notes, Issue 8, págs. 7-9*)

En esta reforma se estableció que la parte auditiva tendría 50 ítems y la parte de Conocimiento de la lengua 60.

En cuanto al nivel que alcanza BULATS, tenemos dudas de que la tarea final del examen estándar, que consiste en la detección de errores (ítems 104-110), tenga la dificultad más alta de todo el examen, pero las estadísticas mandan y dicen lo contrario.

Un aspecto que no hemos tratado en los otros exámenes analizados es el de la variación lingüística. En el caso de BULATS, se hace hincapié en este aspecto y los exámenes contienen un porcentaje bastante equilibrado de acentos y textos de Latinoamérica para recoger el español de América y no solo el de España, aunque la creación del examen se haga en la Universidad de Salamanca. A la hora de grabar los textos, se eligen actores latinos, al igual que en la selección de textos o creación de diálogos, también se incluyen textos y temáticas de Latinoamérica.

Otro aspecto que queremos resaltar es que solo existe la Prueba de Expresión oral y escrita *online* para el inglés, de tal forma que si un candidato decide hacer la prueba general online y quiere completar su certificación con las cuatro destrezas, el agente deberá proporcionarle examinadores en el lugar de examen o realizar el examen a través de Skype con examinadores acreditados que el agente proporcione. Lo mismo ocurriría con la Prueba de Expresión escrita, aunque esta, por motivos técnicos, es mucho más fácil de administrar de forma presencial.

Respecto al material de preparación para el español, hemos constatado que no hay nada publicado. Para el inglés sí hay material específico. De hecho, Cambridge CELA ofrece cursos presenciales y online para preparar el examen, y en papel existe un libro destinado únicamente para la preparación de BULATS¹¹ y otros que sirven para preparar tanto BULATS como el BEC (English Business Certificate). Pero sí tiene un *Cuadernillo del candidato* en las cuatro lenguas que le sirve de guía para saber en qué consiste el examen y otras informaciones útiles. (http://www.bulats.org/sites/bulats.org/files/candidate_es.pdf) (Vid apéndice)

El candidato también puede descargarse el examen modelo de la web o hacer un tutorial en el caso del examen online. La página cuenta asimismo con la sección de preguntas frecuentes y material explicativo sobre la administración y venta del examen.

¹¹ Clark, David (2006): *Essential Bulats*. Cambridge, Cambridge University Press.

Brook-Hart , Guy (2007): *Business Benchmark Advanced Personal Study Book for BEC and BULATS*. Cambridge, Cambridge University Press.

Al ser un examen progresivo o adaptativo, la duración no depende del nivel que certifica. En el caso del online, en una hora el candidato ya puede haber alcanzado la consistencia para saber el nivel, y en el caso del examen en papel, sería en una hora y cincuenta minutos. Como vimos en su momento, los exámenes creados para distintos niveles, a mayor dificultad se aumenta el tiempo de examen, tal y como describimos en el caso de los exámenes la Cámara de comercio y como ocurre también en los DELE.

Al mismo tiempo, creemos que para poder certificar el nivel de los candidatos en este contexto, si el candidato no realiza las partes de Expresión escrita o Expresión oral, la puntuación alcanzada no sería global, sino que un candidato podría tener B1 en Expresión oral y C1 en conocimiento general, lo cual puede ser bastante útil para saber exactamente el dominio de la lengua en cada destreza, pero, insistimos, no podemos tener una calificación general y eso puede representar también una desventaja frente a otras certificaciones. Esto es así porque BULATS se ideó para las empresas, para que los trabajadores o futuros trabajadores mostraran sus habilidades en las respectivas lenguas y no siempre era necesario saber la competencia de los candidatos en todas las destrezas.

2.5. CONCLUSIÓN Y SÍNTESIS

Después de analizar pormenorizadamente los exámenes de negocios de ELE, podemos llegar a una serie de conclusiones que pueden cotejarse fácilmente en el siguiente esquema:

	DIPLOMA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	CERTIFICADO SUPERIOR DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	CERTIFICADOS BÁSICO DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	ELYTE	BULATS	DIE
DURACIÓN	190 minutos	160 minutos	105 minutos	1 80 minutos	2 horas aproximadamente el examen estándar+ 15 min. Prueba oral+20 minutos Prueba escrita	120 minutos
NIVEL MCER	C2	C1	B2	Desde A1 hasta C2	Desde A1 hasta C1-C2	B2-C1-C2
PUNTUACIÓN	100 puntos	90 puntos	80 puntos	990 puntos	100 puntos	85 puntos
COMPRENSIÓN AUDITIVA	No	No	No	Sí	Sí	Sí
COMPRENSIÓN DE LECTURA	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	sí
GRAMÁTICA	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
VOCABULARIO	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

EXPRESIÓN ESCRITA	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
EXPRESIÓN ORAL	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
Número total de ítems	55 ítems	50 ítems	60 ítems	200 ítems	110 ítems	
CADUCIDAD	No consta	No consta	No consta	2 años	No consta, pero se recomienda repetir la prueba pasados dos años	No consta
PRECIO	90 Euros	90 Euros	90 Euros	95 Euros	Depende del agente (90 euros más o menos)	Solo informan por correo electrónico con identificación previa

En cuanto a la duración, podemos concluir que, si sumamos el tiempo en las cuatro destrezas, en general, los exámenes no se diferencian mucho unos de otros.

La caducidad del examen solo aparece en el caso del examen ELYTE que, curiosamente, es del que menos información hemos podido recabar. Recordemos que en el caso de BULATS, se recomienda pasados dos años volver a hacer el test.

De los seis exámenes, solo hay dos progresivos, BULATS y ELYTE, aunque este último no sabemos si lo es realmente o la puntuación es lo que hace que lo parezca, ya que no hay ninguna información acerca del nivel de cada uno de los ejercicios.

En cuanto a los niveles del MCER, observamos que la mayoría se utilizan para certificar los niveles B2 y C1, lo que vendría a apoyar el hecho de que los fines específicos necesitan un andamiaje lingüístico para ser enseñados. Recordemos que, en varios casos, como hemos señalado en el análisis de los exámenes, algunos recomiendan que los candidatos no sean iniciales.

Respecto a la evaluación de las destrezas, resulta llamativo que la Expresión oral se puede llevar a cabo en todos, excepto ELYTE, que no presenta datos para esta destreza. Igual de llamativo resulta que los exámenes de la Cámara de comercio no presenten tareas o ítems para la Comprensión auditiva, por lo tanto, podríamos afirmar que no es un examen completo.

Gramática y vocabulario sigue siendo un binomio constante y que recogen todos para evaluar al candidato, al igual que la comprensión de lectura.

Como se puede comprobar, las carencias que presentan muchos de los exámenes analizados son bastante llamativas y, en principio, no deberían considerarse como modelos de examen de certificación lingüística. Se hace necesario, pues, describir un modelo de examen que cumpla con los requisitos mínimos que proponen las asociaciones de examinadores, a los que podremos añadir aquellos que, desde nuestro punto de vista, construirían un examen completo. A esta tarea dedicaremos el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

UN MODELO DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE ELE EN EL ÁMBITO DE LOS NEGOCIOS

3.1. BULATS COMO MODELO DE EXAMEN DE NEGOCIOS

Nuestra intención es exponer, lo que desde nuestro punto de vista, sería un examen ideal de español de los negocios, un examen que cumpla con los requerimientos necesarios de calidad que debe tener una certificación lingüística en general, y en este ámbito, en particular. Como venimos apuntando, el examen BULATS de la Universidad de Cambridge, quizá sea el que aúne la mayor parte de los requisitos que debe tener un examen de estas características. Sin embargo, para el español, no contiene todos los que, a nuestro parecer, debería tener para ser un examen completo, por ejemplo, le falta un glosario, material de preparación, etc. Por tanto, expondremos el proceso de creación y desarrollo de un examen de certificación lingüística en el mundo de los negocios partiendo de BULATS como modelo de examen, ya que, desde nuestro punto de vista y como hemos comentado, de lo que ofrece el mercado es, sin lugar a dudas, el que cumple con más largueza los estándares de calidad que se le debe exigir a un examen de este tipo. Pasaremos a comentar, por tanto, aquellas partes de BULATS que nos parecen fundamentales para un examen de negocios y añadiremos, después, aquellas partes de las que carece BULATS y que debería que tener un examen de estas características.

La elección de BULATS no es casual: como hemos recogido anteriormente, BULATS es un examen multilingüe que se crea en francés, inglés, alemán y español. Para ello, en el año 2000 se creó un consorcio llamado KoBaLT, integrado por las instituciones siguientes: Cambridge University ESOL (English for Speakers of Other Languages), actualmente CELA (Cambridge English Language Assessment) para el inglés, el Goethe Institut para el alemán, la Alianza Francesa para el francés, y Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca para el español.

Como examen que pertenece a Cambridge English Language Assessment, ha seguido y sigue todo su proceso de desarrollo de exámenes bajo los principios de buenas prácticas siguiendo *The Cambridge Approach: Principles for designing, administering and delivering assessment* (Cambridge, 2009) y con las instrucciones que

dicta ALTE para la creación de exámenes de la calidad requerida (ALTE, *Code of Practice*, 1994 y ALTE, *Principles of Good Practice*, 2011).

Tales principios son los siguientes:

Estándares mínimos para el establecimiento de perfiles de calidad en los exámenes de ALTE

CONFECCIÓN DE EXÁMENES

1. El examen está basado en un constructo teórico, por ejemplo un modelo de competencia comunicativa.

2. Puede describirse la finalidad y el contexto de uso del examen, así como la población para la que es adecuado.

3. Se facilitan criterios para la selección y formación de los creadores de las pruebas y se emplean juicios expertos tanto para la confección de exámenes y para su revisión.

4. Los exámenes son comparables en paralelo a través de las diferentes administraciones de los mismos en términos de contenidos, estabilidad, consistencia y puntos de corte.

5. Si se dice que el examen está vinculado a un sistema de referencia externo, por ejemplo el MCER, existen pruebas fehacientes de su alineación a este sistema.

ADMINISTRACIÓN Y LOGÍSTICA

6. Todos los centros que administran las pruebas son seleccionados de acuerdo con procedimientos establecidos claros y transparentes, y todos ellos tienen acceso a la normativa que regula estos procesos.

7. Los materiales de examen son remitidos en buenas condiciones y por medios de transporte seguros a los centros de examen, el sistema administrativo de exámenes facilita la seguridad y trazabilidad de todos los envíos de documentos y puede garantizarse la confidencialidad de todos los procedimientos del sistema.

8. El sistema de administración de exámenes cuenta con sistemas adecuados de apoyo, por ejemplo, línea de teléfono de incidencias, página web, etc.

9. Se protege de manera adecuada la seguridad y la confidencialidad de los resultados y de los certificados, así como de los datos correspondientes, en cumplimiento de la legislación vigente sobre protección de datos, y los candidatos cuentan con información sobre el modo de acceder a sus datos.

10. El sistema de exámenes facilita el acceso a los mismos a aquellos candidatos con necesidades especiales.

PUNTUACIÓN Y CALIFICACIÓN

11. La calificación es lo suficientemente precisa y fiable para la finalidad y el tipo de examen del que se trate.

12. Puede documentarse y explicarse cómo se lleva a cabo el proceso de calificación, cómo se calcula la fiabilidad y cómo se recogen y analizan los datos correspondientes al rendimiento de los calificadores de las pruebas de expresión oral y escrita.

ANÁLISIS DE EXÁMENES

13. Se recogen y analizan datos de una muestra adecuada y representativa de los candidatos y así se puede confiar en que su desempeño es resultado de las destrezas que se evalúan en el examen y no se encuentra influido por factores como lengua materna, país de origen, género, edad o etnia.

14. Se recogen y analizan datos a nivel de ítem (por ejemplo para calcular la dificultad, discriminación, fiabilidad y errores estándar de medida del examen) de una muestra adecuada y representativa de los candidatos.

COMUNICACIÓN CON LOS PARTICIPES

15. El sistema de administración de exámenes comunica los resultados de los mismos a los candidatos y a los centros de examen (por ejemplo, escuelas) con prontitud y claridad.

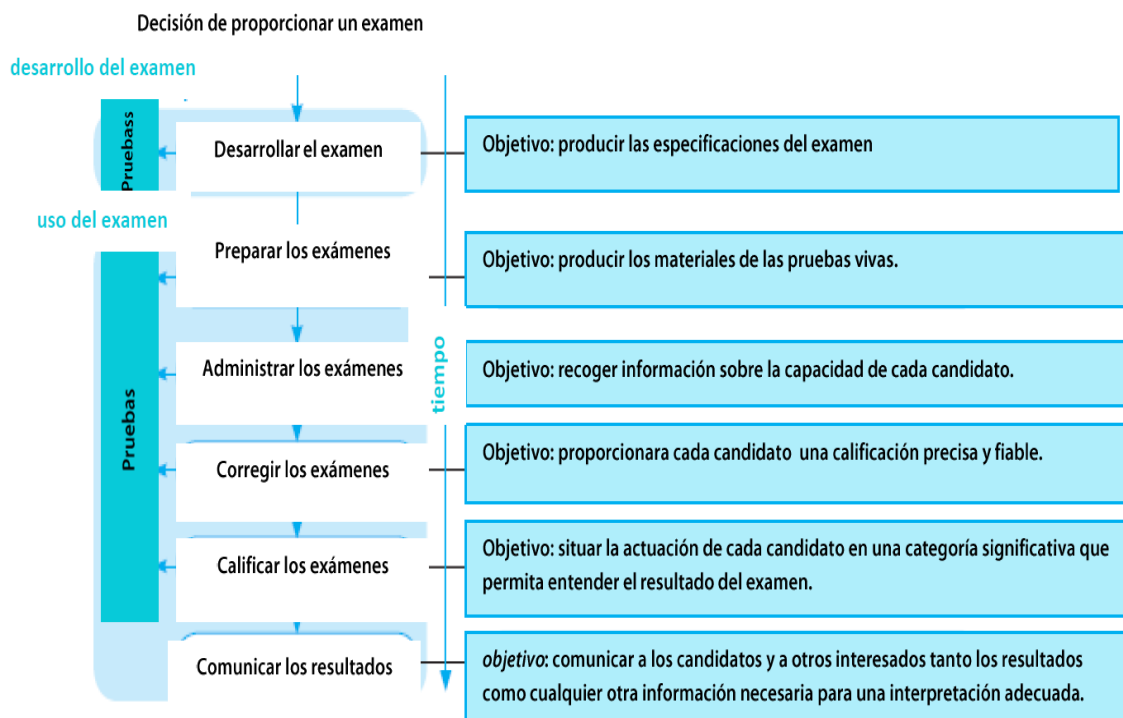
16. Se facilita información a los partícipes sobre los contextos adecuados, la finalidad y el uso del examen, sobre sus contenidos y sobre la fiabilidad general de los resultados del mismo.

17. Se facilita información adecuada a los partícipes para ayudarles a interpretar los resultados y a utilizarlos de modo procedente.

© Association of Language Testers Code of Practice Working Group. Translated by Instituto Cervantes

(http://www.alte.org/attachments/files/minimum_standards_es.pdf)

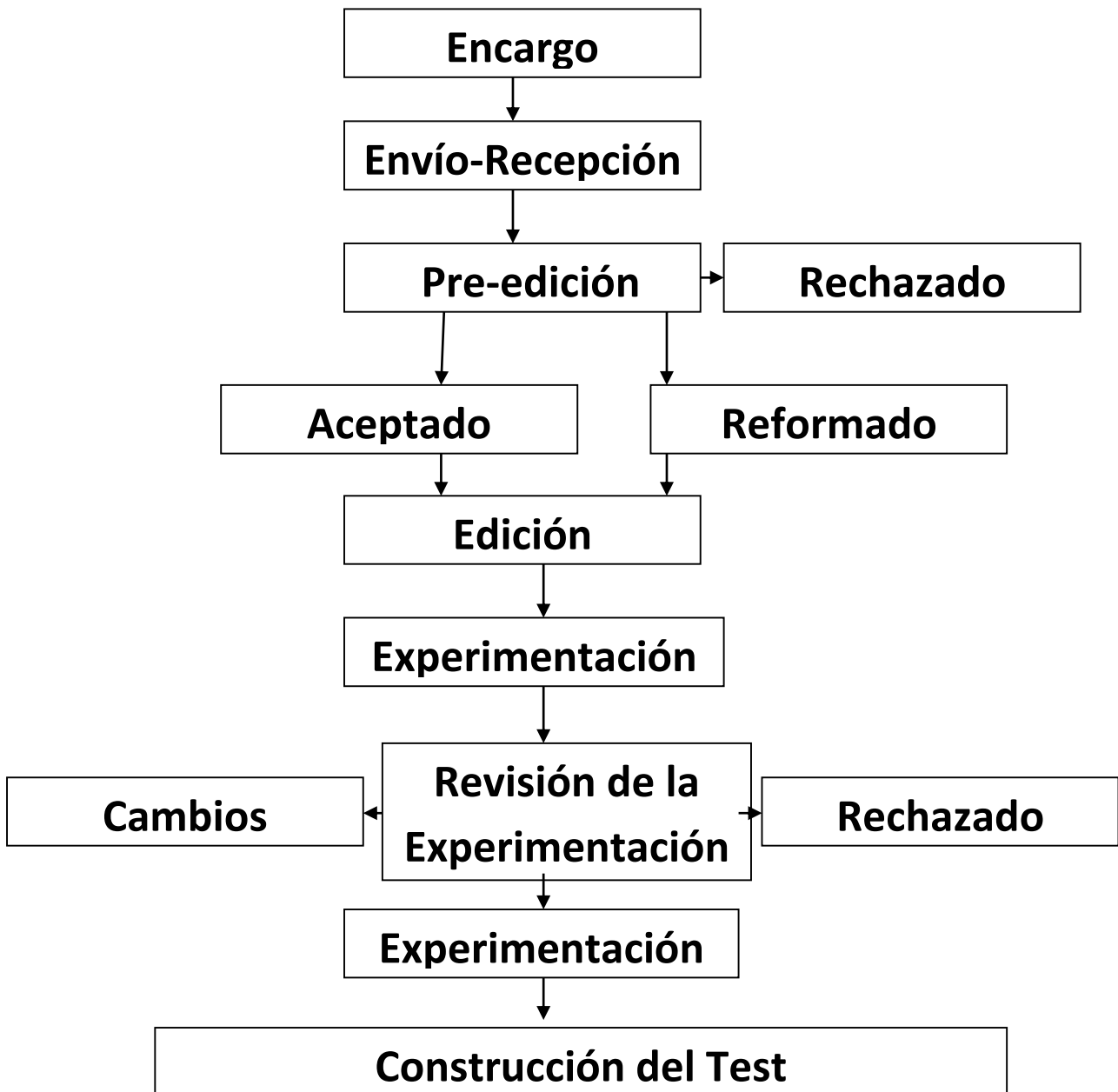
Siguiendo estos principios, ALTE propone este esquema para la creación de un examen:



(Manual for Language Test Development and Examining, 2011, Consejo de Europa)

Partiendo del esquema de un examen ya creado, es decir, pasando por alto el de creación y desarrollo de un nuevo test, la ruta que se sigue es la siguiente:

El Ciclo de Producción de Tests



(Especificaciones de BULATS, Apéndice 1)

3.1.1. CREACIÓN

La creación del examen BULATS se lleva a cabo por un equipo experto en Evaluación y en enseñanza de ELE. Todos los años se crean tres versiones del examen estándar siguiendo las especificaciones previamente acordadas y coordinadas por el responsable de BULATS para el español. A medida que se va creando el examen, el coordinador va dando *feed back* a los creadores de tal forma que, a la finalización del trabajo, no haya que hacer demasiadas modificaciones. Antes de empezar el trabajo de creación de las tareas, se informa al coordinador de los temas/artículos que se van a tratar. Una diferencia de BULATS con respecto a los otros exámenes analizados y con respecto al DELE es que los textos no tienen que ser reales, pero sí auténticos. Es más, parece que se prefiere que no aparezcan nombres ni datos reales, para que puedan formar parte del banco de tareas del que hablaremos más adelante. Las tareas de BULATS no mueren, sino que pasan a formar parte del banco de datos en sus distintas categorías. Existen *Guías de creación* del examen tanto para el inglés como para el español¹², pero al tratarse de material confidencial no es posible trasladarlas a este trabajo. Sin embargo, sí podemos anotar aquellos aspectos que son tratados en las mismas y que orientan a los creadores en la elaboración del examen. Básicamente, después de describir el examen en general, aconseja a los creadores sobre aspectos como los siguientes:

1. Elección del material

1.1 Temas

Accesibilidad

Contexto cultural

Actualidad

1.2 Duración

¹² Las Guías de creación para el español se llevaron a cabo traduciendo, adaptando e implementando las que existían para el inglés.

1.3 Nivel

1.4 Características de la lengua hablada

Participantes

Discurso y presentación de la información

Contexto y significado

1.5 Fuentes

1.6 Adaptación y edición

1.7 Idoneidad

Características de los textos idóneos

2. Tareas

2.1. Visión global

2.2. Finalidad de la tarea

2.3. Características de los textos adecuados para las tareas

2.4. Nivel

2.5. Creación de ítems

2.6. Comprobación de la tarea

Normalmente, el coordinador recibe los textos/temas para ver si son apropiados y para comprobar en el archivo histórico que no se repita ningún tema. Esta selección de material se lleva a cabo teniendo en cuenta los consejos que se siguen en las guías de creación de materiales (evitar temas escabrosos, anacrónicos, etc.)

Los creadores deben completar unas fichas (*checklists*) para comprobar que el trabajo realizado se está haciendo de manera correcta. Esto es, si las tareas se ajustan a la dificultad y formato requeridos o si siguen literalmente las especificaciones; si las tareas auditivas, al leerse en alto los textos de las transcripciones, tienen la duración que se requiere; si las instrucciones de las tareas son exactas al modelo de examen; si las respuestas están bien recogidas o por citar algo más, si el número de palabras se ajusta a la especificación de la tarea, algo que suele dar problemas en los textos largos.

Uno de los esquemas de trabajo en la edición y post edición es el siguiente creado por ALTE:

Text:
Is the text topic accessible/culturally acceptable/etc.?
Is the text free of any potentially insensitive content?
Is it at the appropriate level of difficulty?
Is the text appropriate for a structurally focused task?
Is it long enough to generate a minimum of 16 items?
Has a suitable title been included?
Items:
Has the required number of items been generated?
Are the items spread evenly through the text?
Is a good range of language focused on?
Has a check been made that all items are structurally focused?
Is it certain that there are no interdependent items?
Have one or two extra items been included?
Have idiosyncratic items been avoided?
Rubric and key:
Has the rubric been checked?
Has an example been provided?
Has a comprehensive key been provided on a separate sheet?

Manual for Language Test Development and Examining (2011)

Después de varias reuniones con los creadores en las que se ha revisado todo el material, el coordinador envía el trabajo a Cambridge para que un corrector externo, nativo de español, haga una corrección/revisión. Cuando el corrector externo ha revisado las versiones, se envían de nuevo al coordinador de la universidad de Salamanca para que verifique si estos comentarios/modificaciones deben tenerse en cuenta. Los creadores se reúnen con el coordinador y deciden los últimos cambios. Todo lo relativo a la edición, gráficos y fotografías o dibujos lo hace un profesional que trabaja para Cambridge CELA, por eso los creadores deben haber sido muy cuidadosos a la hora de describir lo que quieren que aparezca en cada caso.

La grabación de los audios se hace en el país de cada lengua. En el caso del español, se hace en un estudio. El coordinador monitoriza todo el proceso de grabación. Tiene que asegurarse de que todo sigue el guion establecido en la creación. Además, el

ritmo, la claridad y la velocidad del discurso tienen que estar vigilados muy atentamente para que el resultado final sea muy natural. También debe controlar el equilibrio de las variedades del español y que las voces, masculina y femenina, trabajen alternativamente. Una vez que todo está más que comprobado, se sube todo el material a la plataforma que creó Cambridge para las cuatro lenguas y allí se encargan de crear el examen en papel. De esta forma, las versiones anuales que estarán listas para la siguiente fase: la experimentación.

Como puede comprobarse, el proceso de creación sigue escrupulosamente un protocolo que puede considerarse modelo en este tipo de exámenes.

3.1.2. EXPERIMENTACIÓN

Se trata de una fase fundamental para el desarrollo de un examen. Hay que asegurarse de que el contenido del examen evalúa lo que se espera que evalúe. En BULATS se lleva a cabo una experimentación, no un pilotaje¹³, pues esta se hace en dos fases, primero una fase llamada *pretesting* y luego otra llamada *sfixing*, con un total de 300 candidatos. Se eligen candidatos lo más similares posible a los candidatos reales y se les hace el examen estándar, es decir, el examen en papel. Para el inglés, como el volumen de candidatos es muchísimo mayor, la experimentación se hace *online* y con el examen *online*, puesto que es el que más se vende. Para el resto de las lenguas se hace como en español, presencialmente y con el formato de papel. Es como si se tratara de un examen real, puesto que la apariencia del examen en papel es la misma, o en cualquier caso, los ejercicios que debe resolver el candidato son como los que aparecen en el examen *online* en casi todos los casos, como ya anotamos en el capítulo 2 cuando describimos este examen. Los candidatos deben rellenar también una hoja de autoevaluación y una hoja de información (vid apéndice 5) sobre ellos mismos que permite al departamento de validación hacer estadísticas para mejorar la calidad de examen. Estas hojas de Información de los candidatos permiten, entre otras cosas,

¹³ Recordemos que pilotaje se refiere a los ensayos que se deben llevar cabo después de elaborar un examen, por ejemplo, por miembros del mismo departamento o estudiantes para poder limar los principales problemas antes de los ensayos generales previos, llamados *pretesting*. Alderson, Clapman y Wall, (1998 [1995]).

comparar las actuaciones de los candidatos dependiendo de variables como sexo, edad, lengua materna o, en el caso concreto de BULATS, el área de estudio o trabajo al que pertenecen. La información que se obtiene con las experimentaciones es bastante útil. Nos permiten obtener la siguiente información:

- Saber si los distractores funcionaron bien.
- Podemos averiguar la dificultad de los ítems.
- Encontrar la puntuación media.
- Averiguar si el nivel del examen se adecuaba al grupo de candidatos.
- Detectar posibles errores.
- Comprobar si los ítems estaban sesgados.
- Asegurarnos de que si ítems contribuían a medir el mismo constructo.
- Extraer otras informaciones.

En resumen, experimentamos para lo siguiente:

- Solucionar cualquier problema relacionado con los ítems antes de que se usen en la versión definitiva.
- Identificar las tareas que son apropiadas al nivel de dificultad del test
- Asegurarnos de que la versión definitiva prueba todas las habilidades que deseamos.
- Poder calibrar los ítems que son el punto de partida en un standard fixing.

Las experimentaciones deben hacer con candidatos de diferentes lenguas para que podamos tener datos objetivos. Lo deseable es no incluir más de un 30% de candidatos con la misma lengua materna. Si no se hace así, se corre el riesgo de que la versión que se experimenta resulte demasiado orientada a la lengua e la mayoría de los candidatos que se presentan a la experimentación y el examen no guardaría el equilibrio requerido. Lo ideal es tener una variedad de lenguas de distinta procedencia, por ejemplo, lenguas románicas, lenguas germánicas y lenguas eslavas.

La experimentación se lleva a cabo como si fuera un examen real, con vigilantes que administran la prueba y se preocupan de que todo marche bien; si hay alguna

incidencia, deben reportarla. Además, y siguiendo los procedimientos del *Manual for Language Test Development and Examining* (2011:73) se les invita a rellenar un documento en el que sus respuestas a preguntas como las que detallamos a continuación sirven como *feedback* de la sesión (vid apéndice 6):

Por favor, dé su opinión con relación a las siguientes cuestiones:

1. Contenido: Variedad y tipo de preguntas/textos/tareas, etc.
2. Nivel: Dificultad, por ejemplo, lingüística/cognitiva de varias partes/tareas.
3. Solamente pruebas iniciales de comprensión auditiva: Claridad/velocidad de transmisión del discurso, acento de los hablantes, etc.
4. Candidatos: ¿Cuál es la edad aproximada de los participantes en la experimentación?
5. ¿Otros comentarios?

Incluimos en el Apéndice un modelo real de las experimentaciones de BULATS para ver un caso más concreto.

El material se envía a Cambridge en sobres cerrados. Se envían los cuadernillos de examen, las hojas de respuesta, las hojas de información de los candidatos y la autoevaluación que llevan a cabo antes de empezar el examen (vid apéndice 3). Los sobres deben ser firmados por las personas que han cuidado la experimentación y, por último, se debe mandar una hoja/s con el registro de los candidatos y el número de versión experimentada.

Unas 4 o 5 semanas más tarde, los candidatos que se presentan reciben los resultados de la experimentación. Desde la Universidad de Salamanca se les envía un documento pdf con los resultados y se les agradece la participación. (Vid apéndice 7).

3.1.3. REVISIÓN DEL MATERIAL EXPERIMENTADO

Cuando la experimentación se ha completado, es decir, cuando en los distintos centros del mundo se han llevado a cabo las 100 experimentaciones necesarias para esta fase, el Departamento de Validación y Calibración realiza los análisis psicométricos

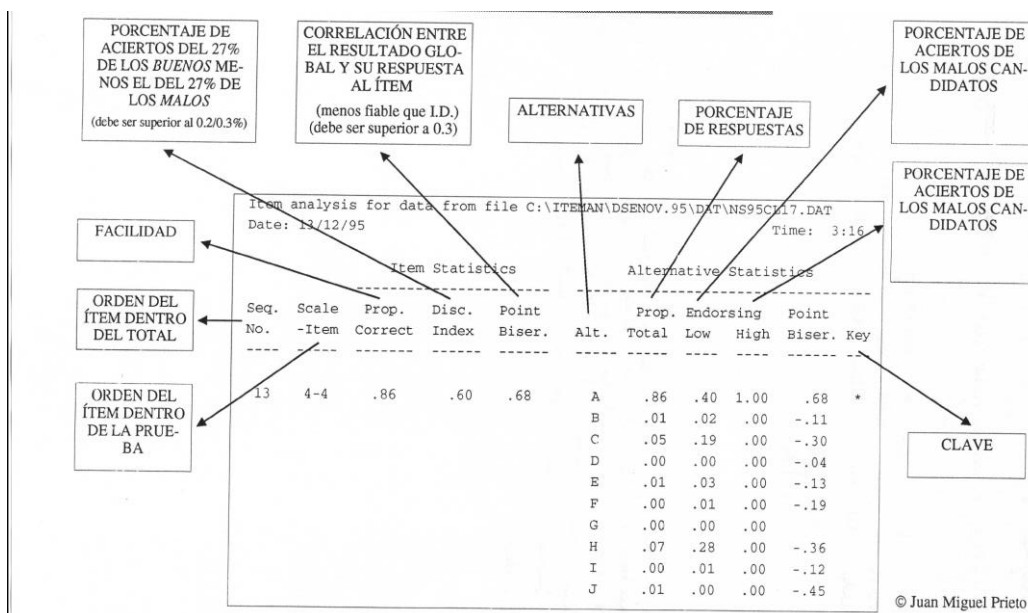
para cada ítem con el fin de poder enviar datos a los responsables de examen y, de este modo, puedan utilizarlos para modificar lo que sea necesario.

Existen programas muy sencillos para hacer los análisis que vamos a describir. Entre los datos adicionales que se pueden recoger están:

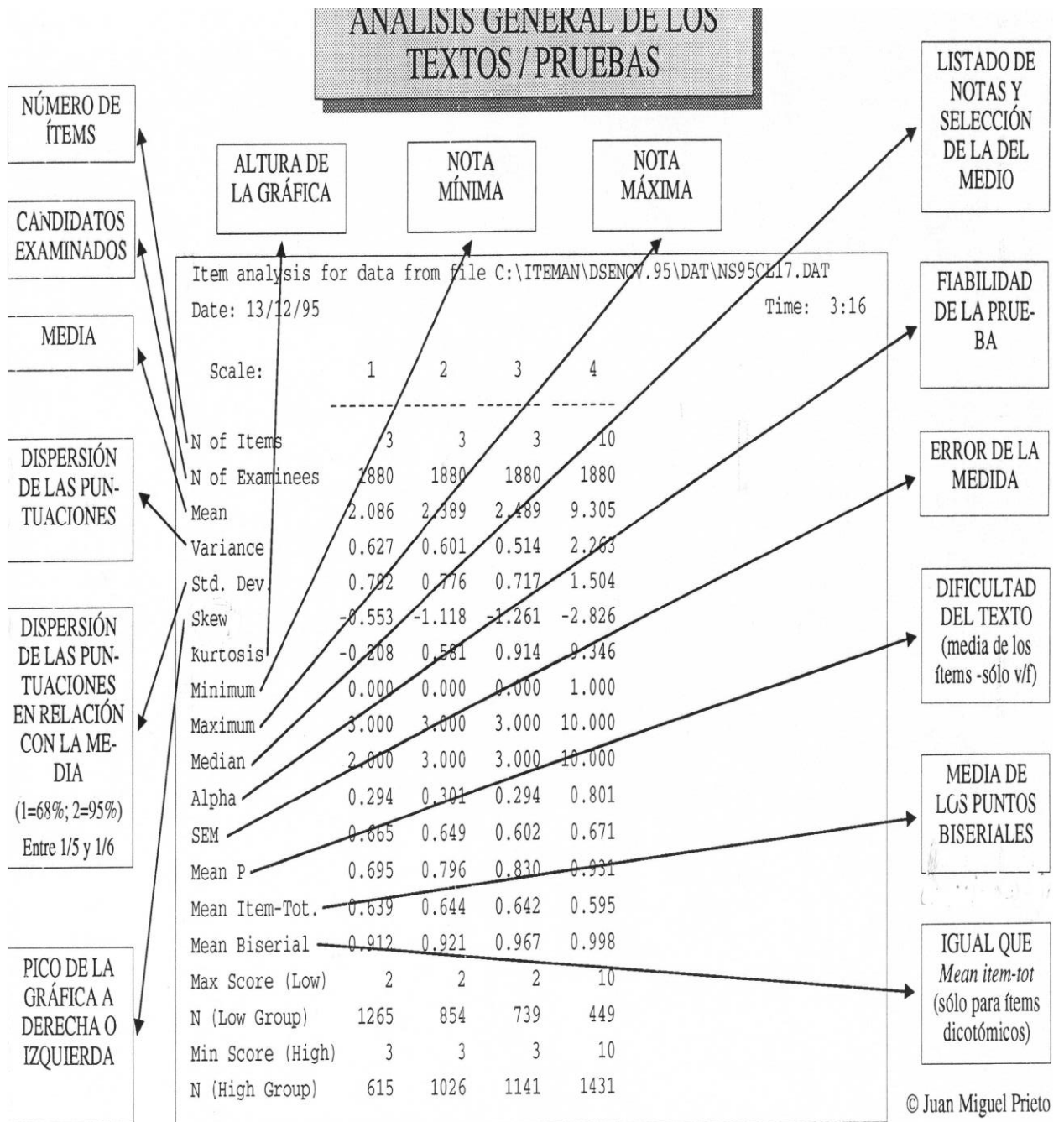
- Datos sobre el nivel de la tarea: la nota conseguida por el candidato en cada tarea, y no solo la puntuación final.
- Datos sobre la respuesta al ítem: la respuesta del candidato a cada ítem del examen.
- Información demográfica sobre los candidatos: edad, sexo, primera lengua, etc.

Para el análisis de ítems de BULATS, se lleva a cabo un análisis clásico de ítems que permite describir la actuación de cada uno de ellos, por ejemplo, qué grado de facilidad tiene para un grupo de candidatos, cómo consiguen distinguir los ítems a candidatos con mayor o menor dominio, o cómo funcionan las claves de respuesta y cada distractor.

Los informes que se reciben son más o menos como el ejemplo que mostramos a continuación:



También se pueden obtener resúmenes estadísticos sobre el examen como un todo, o por sección, que incluyen número de candidatos, media de la desviación estándar¹⁴ de las puntuaciones o una estimación de la fiabilidad.



¹⁴ Se entiende por desviación estándar la cantidad media en que la puntuación de cada estudiante se desvía (o difiere) de la media.

Se analiza el comportamiento de los ítems calculando los siguientes aspectos: el coeficiente de dificultad (*facility value*) y el índice de discriminación (*discrimination index*).

a) Dificultad: porcentaje de alumnos que contestan correctamente al ítem. Si hay 300 alumnos y 150 responden correctamente, el índice de dificultad es $150/300$, es decir, el 50%, que se reflejaría en el informe como 0,5. Este cálculo se puede hacer así con todos los ítems. Si tenemos 25 candidatos que responden correctamente al ítem 17, lo calcularemos de la misma manera:

$$\text{Dificultad} = 17 : 25 = 0,68$$

Con estos datos, los creadores de ítems pueden saber si el ítem es fácil o difícil. Si se obtiene un dato muy bajo, por ejemplo 0,02, significa que el ítem es muy difícil y si el ítem obtiene un porcentaje muy alto, de 0,95 representaría una dificultad muy baja.

b) Discriminación: es lo que nos sirve para diferenciar a los candidatos de niveles altos y niveles bajos. De esta forma, entendemos que un ítem tiene un buen comportamiento si los candidatos de nivel más alto responden correctamente y los de nivel bajo no. Si sucede lo contrario, es que el ítem no es bueno y hay que analizarlo. Lo ideal es que haya el mismo número de candidatos de nivel alto y nivel bajo. Hay varias formas de calcular el índice de discriminación, pero una de las más fáciles es ordenar a los alumnos de acuerdo con las notas finales de la prueba y comparar la proporción de respuestas correctas de los que más saben con los que menos saben (Alderson, Clapman y Wall, 1998 [1995]). Lo ideal sería saber de antemano los candidatos que son buenos y los que no, pero en la casi totalidad de exámenes o pruebas a gran escala, se hace con los resultados finales de la prueba, ya que no se tienen datos con anterioridad del nivel de los candidatos.

Por ejemplo:

10 alumnos del grupo de nivel alto → aciertan 7 (0,7)	} 0,7- 0,2= +0,5 sería el índice de discriminación
10 alumnos del grupo de nivel bajo → aciertan 2 (0,2)	

El mayor ID es 1, y el menor es 0, así se considera que un ítem discrimina bien cuando está entre +0,3 y +0,7 , pero este resultado hay que cotejarlo con el índice de dificultad (Martínez Baztán, 2011). Un ítem muy fácil que todo el mundo puede responder correctamente será un ítem que no discrimina bien porque tanto los candidatos con un buen nivel como los candidatos con un nivel bajo podrán resolverlo sin dificultad. Lo mismo sucede con los ítems con una dificultad muy alta, ya que solo servirán para encontrar a los candidatos que más saben. Lo ideal es alcanzar la dificultad media, ya que permite diferenciar bien a unos candidatos de otros.

En el caso de los textos con opción múltiple, hay que observar el comportamiento de cada distractor en cada pregunta. Hay que vigilar que no haya ítems ambiguos o defectuosos porque estos tienen unos índices de discriminación muy bajos y eso hace que el examen pierda fiabilidad, es decir, que no mida de forma sistemática y estable lo que debe medir. Solo los ítems que alcanzan niveles correctos de discriminación y dificultad, es decir, aquellos que solo los buenos candidatos contestan correctamente, pasarán a la siguiente fase de experimentación sin reformarse, el resto dependerán de los valores obtenidos. Si no están muy desviados, el coordinador del examen reformará estos ítems siendo fiel a los datos estadísticos. Si el ítems es muy fácil, deberá aumentar la dificultad y, al contrario, si el ítem es muy difícil, deberá hacerlo más fácil. En los textos con opciones, a veces los distractores resultan tan ambiguos que parece que hay dos opciones correctas. Otras veces, alguno de los distractores es muy poco “tentador” y muy pocos candidatos lo eligen, con lo cual hay que variar su discriminación.

Ejemplo:

Item Statistics for Item 2 (ESL40097-1-00_1341482)

Response	Proportion of Total	Low Group %	High Group %	Point Biserial Key
A	0.03	0.07	0.00	-0.19
B	0.06	0.07	0.00	-0.13
C	0.90	0.80	1.00	0.29 *
O	0.01	0.05	0.00	-0.21

Como puede observarse en este cuadro que analiza un ítem de cuatro opciones, vemos que la opción C la han elegido tanto los candidatos de nivel alto, como los de nivel bajo y, por lo tanto, resulta deficiente en discriminación.

Cuando se han hecho los análisis estadísticos, el coordinador recibe los siguientes documentos:

- Cuadernillos de preguntas, transcripciones y respuestas.
- Informes que muestran la dificultad, facilidad y discriminación de cada ítem.
- Informes *íteman*, que muestran detalladamente las respuestas de los candidatos y la discriminación
- Estadísticas de la experimentación sobre los candidatos
- Un listado de las respuestas no correctas que han dado los candidatos para los ítems de respuestas abiertas.
- Formularios de *feedback* de las sesiones de *pretesting*.

Lo primero que se debe hacer es marcar todas aquellas tareas que no alcanzan las especificaciones ideales. Para ello, el coordinador marcará los informes en amarillo si la diferencia es leve, o en rosa, si la diferencia es grande. Hay que estudiar el informe de las características de los ítems y el de *íteman* con las tareas. Si las tareas se han marcado en amarillo, se pueden dejar así, como están, pero si están marcadas en rosa, hay que mirarlas con detenimiento. En el informe *íteman*, se pueden ver qué opciones eligieron los candidatos, lo cual puede resultar muy útil. El coordinador tiene que decidir qué tareas desea eliminar, cuáles admiten pequeñas reformas y cuáles necesitan grandes cambios. Hay que tener en cuenta que, cada vez que se reforma una tarea de la parte auditiva, hay que volver a grabarla y esto siempre supone un esfuerzo extra en costes y logística.

El coordinador decide qué estado se debe dar a cada tarea y las registra en un documento Excel donde debe indicar en qué banco las coloca. Estas son las opciones que hay en este estadio:

Estadio de desarrollo	Tarea
SFX borrador	La tarea está bien o necesita pocos cambios
Authoring Draft	La tarea necesita un gran cambio y experimentarse de nuevo
Repurposing	La tarea no puede sfx y se elimina

Cuando un ítem se reforma después haberse usado en un *pretesting* o en un *sfixing* (segunda fase de la experimentación), las estadísticas dejan de ser válidas y entonces hay que “nacionalizar” el ítem. Esto significa que hay que ponerle la dificultad media para ese tipo de tarea que aparece en las especificaciones del examen: la facilidad de 40 siempre para todas las tareas y la discriminación de 0.25 también siempre para todas las tareas.

Si se reforma un ítem, y después se “nacionaliza”, hay que escribir sus nuevos datos en la hoja de cálculo. Hay una tabla extra para que el coordinador complete con las estadísticas que se arreglan.

En el caso de las tareas que tienen respuestas semidirigidas, después de la experimentación, se revisan las respuestas comunes erróneas (*Common Wrong Answers*), que son las otras respuestas que dieron los candidatos. Hay que comprobar si, entre todas ellas, hay alguna que pueda ser correcta. Si es así, hay que añadirlas a la clave de respuestas y reformar acordemente las estadísticas. Este proceso de nacionalización es un poco diferente. Consta de los siguientes pasos:

- Hay que contar el número de candidatos que escribieron la respuesta. Esta información está en la hoja de respuestas comunes erróneas.
- Después hay que dividir este número por el número de candidatos que hicieron el examen
- Por último hay que sumar este resultado a la facilidad y así obtenemos la nueva facilidad.

Por ejemplo, 16 candidatos escribieron la respuesta que hay que añadir, 150 candidatos hicieron el test. Dividimos 16 entre 150, nos da 0.10. Ahora sumamos 0.10

a la facilidad original de la tarea, es decir $0.10+0.35$ y el resultado es 0.45, la nueva facilidad.

- Después se busca otro ítem en el examen que tenga la facilidad lo más cerca posible a esa cifra y se usa la dificultad de ese ítem.

Por ejemplo, si hay un ítem en ese examen que tiene una facilidad de 0.46, eso es lo más aproximado que se tiene a nuestra nueva facilidad (0.45). El ítem con un índice de facilidad 0.46 tiene una dificultad de 64.25, así que podemos suponer que la dificultad de nuestro ítem reformado se acerca bastante a este valor y, por lo tanto, será la dificultad que le asignaremos.

- La discriminación siempre será de 0.25, como ya apuntamos anteriormente.

Conclusión, la nueva estadística para nuestro ítem será:

Dificultad	64.25	Facilidad	0.45	Discriminación	0.25
------------	-------	-----------	------	----------------	------

Si los candidatos escriben como respuesta una palabra que está en el cuadernillo de preguntas, se marcará como incorrecta, y esto nunca debe formar parte de una respuesta.

Por último, hay que registrar las nuevas estadísticas en la hoja de cálculo. Se suben todos los cambios a la plataforma que comparten los *partners* y se crea el material para la siguiente fase, llamada *sfixing*. Hay que construir tres versiones del examen con los cambios y con las tareas nuevas, si las hay. Normalmente se intenta que sean las mismas tareas que están en el *pretesting*, pero algunas se han desechado o necesitan grandes reformas y éstas hay que reemplazarlas por material editado o de otras versiones ya experimentadas. Los exámenes *sfixing* también tienen ítems ancla y son los mismos que en los *pretests*.

Una vez que se ha reformado el examen, se revisa completamente y está listo para la segunda fase de experimentación *sfixing*.

Esta segunda fase se lleva a cabo con 200 candidatos. Las tareas, como dijimos anteriormente, son las mismas, es decir, las que funcionaron bien, las que funcionaron más o menos bien y que fueron re-editadas y solo en el caso de que alguna tarea/ítems

hubiera obtenido resultados muy malos, se sustituye por una tarea que se sabe que funciona más o menos bien. En esta fase, se supone que todo va a ir mejor estadísticamente porque las tareas ya se han probado y se ve cómo ha funcionado el test. Esta segunda fase, garantiza la fiabilidad del examen. Como dice Baztán (2011):

La fiabilidad depende de diversos factores que se deben controlar en el diseño y administración de del test para reducir las causas de variación indeseable de resultados. Hay que garantizar que cada test se administre y se corrija de forma consistente, que no haya versiones diferentes del mismo, que las instrucciones estén claras, y que no haya ítems ambiguos.

Como ya hemos señalado, en todos los tests que se experimentan hay varios ítems ancla. Estos son aquellos ítems que tienen las siguientes características:

- Se incluyen para equilibrar el test.
- Tienen una facilidad, dificultad y discriminación conocidas.
- Han sido experimentados por todos los candidatos y por eso los exámenes están vinculados.
- Se usan para calibrar los ítems de los diferentes tests.

CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONAMIENTO DE LOS ÍTEMS ANCLA

- Dificultad entre 0.30 y 0.90
- Discriminación de 0.25 o más.
- Mezcla de tareas
- Se evita poner ítems ancla al final del test porque estas tareas son muy difíciles para algunos candidatos y no terminan el test.
- La dificultad media de los anclas no debe diferir mucho del examen definitivo y debe ser consistente en cada versión.
- Si se decide incluir una tarea de dificultad alta como ancla, entonces también se debe incluir una tarea ancla de baja dificultad para compensar.

Una vez que se ha experimentado el test con los doscientos candidatos, se sigue el mismo procedimiento. Se envían los cuadernillos de examen a Cambridge para que se corrijan y el Departamento de Validación y Calibración analice los ítems estadísticamente. Los resultados, como es de suponer, son mejores que en la primera experimentación, con lo cual, el examen aporta mayor fiabilidad. En este caso, si hay alguna tarea que no se comporta bien, aun habiendo sido reformada, se queda eliminada porque en este estadio, las tareas apenas sufren modificaciones, ya que el siguiente paso es la gran revisión final del test para poder construir la prueba definitiva. En el caso de BULATS, esta prueba definitiva se hace de tres versiones. Los exámenes resultantes solo se conforman con ítems que se han comportado de forma correcta, es decir, que tienen el grado de dificultad y discriminación exigidos.

La dificultad final del examen debe ser similar en todos los casos, de tal manera que no haya unas versiones más fáciles o difíciles que otras en el caso del examen en papel. En cuanto al examen *online*, todo es diferente porque las tareas van apareciéndole al candidato dependiendo de la respuesta anterior y no dependiendo de la totalidad del examen.

En resumen, esta segunda fase de la experimentación se hace para:

- Confirmar las tareas que tenemos
- Para aumentar el banco de material para la construcción de versiones definitivas.
- Obtener mayor fiabilidad.

En el Manual *for Language Test Development and Examining*, (2001) creado por ALTE en nombre del Consejo de Europa, se apunta lo siguiente al respecto¹⁵:

Hay que señalar que la fiabilidad no implica necesariamente ni que un examen sea bueno, ni que las interpretaciones de los resultados sean válidas. Un examen malo puede llevar a puntuaciones muy fiables. Sin embargo, no sucede lo mismo al revés: para que la interpretación de los resultados de un examen sea válida, las puntuaciones *deben* tener una fiabilidad aceptable, pues sin ella los resultados nunca son ni fiables ni significativos.

¹⁵ Traducción interna de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, 2011.

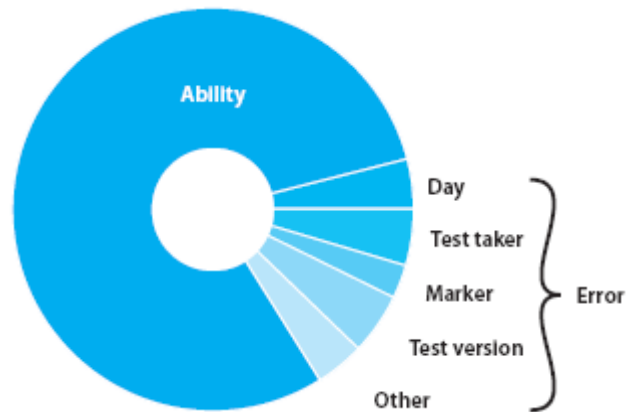


Figura 4. Algunas fuentes de error en la puntuación de un examen

Las puntuaciones de un examen varían entre los candidatos. La fiabilidad se define como el porcentaje de esta variabilidad en las puntuaciones causado por la capacidad medida, y no por otros factores. La variabilidad provocada por otros factores recibe el nombre de ERROR. Aquí la palabra error no tiene el significado habitual de negligencia. Todos los exámenes presentan un grado de error.

En la Figura 4 pueden verse algunas fuentes de error comunes:

- El día de la sesión del examen (podría haber diferencias en cuanto al tiempo atmosférico, la administración...).
- Los candidatos podrían rendir mejor o peor un determinado día.
- Los correctores o la versión del examen podrían resultar de manera distinta.
- Podría haber otros factores ajenos al control de creadores y organizadores de exámenes.

El objetivo es producir exámenes en los que el porcentaje total de variabilidad en las puntuaciones por la capacidad sea muy superior al porcentaje debido al error.

Esto mismo aparece en el documento que se envía a los Agentes de BULATS con las especificaciones y explicaciones sobre el test.

Se necesita saber qué grado de precisión alcanza BULATS para evaluar.

Para ello, se cuenta con el concepto "Error de Medida". En este contexto, la palabra "Error" no quiere decir que el test tenga errores, sino que las puntuaciones de los Candidatos no son totalmente consistentes a través del test o entre diferentes versiones del test. Por ejemplo, un grupo de candidatos con el mismo nivel de dominio lingüístico se presenta a una misma prueba pero los resultados de unos y otros son diferentes a pesar de la corrección o la longitud de la prueba. La diferencia en las puntuaciones vendría explicada por algunos factores como el nivel distinto de motivación, la mala interpretación de alguna pregunta, el distinto grado de dificultad que las tareas supusieran para cada Candidato (no todos destacan en las mismas áreas). En resumen, la diferencia en las puntuaciones es un ejemplo de Error de Medida.

Para ejemplificar de forma más concreta todo lo descrito anteriormente, incluimos un ítem utilizado en una experimentación y que no obtuvo los resultados deseados:

¿Por el horario de qué medio de transporte se está preguntando?

A



B



C



TRANSCRIPCIÓN

Mujer: Buenos días, Estación Sur, le atiende Rosa.

Hombre: Buenos días. Mi avión tiene prevista la llegada a las doce y quisiera saber el horario de la línea a Sevilla. Tengo que estar allí en una reunión a las cinco, sin falta.

Mujer: Pues no va a tener problemas porque hay servicio cada hora.

Hombre: Al llegar al aeropuerto se puede tomar el metro sin problemas, ¿verdad? La línea 3.

Mujer: Sí, señor. La roja. Está perfectamente indicado.

Resultados estadísticos:

Diff.: 72:85

Fac.: 0.31

Discr.:0.13

Como podemos observar, es un ítem que tiene una dificultad alta y que no discrimina bien. Se aleja de los parámetros aceptados como correctos (Dificultad 0,5 y Discriminación 0.3-0.7). Por lo tanto, se tuvo que reformar, para lo cual se hicieron los siguientes cambios el texto de la transcripción:

TRANSCRIPCIÓN

Mujer: Buenos días, Estación Sur, le atiende Rosa.

Hombre: Buenos días. Mi avión tiene prevista la llegada a las doce y quisiera saber a qué hora hay un autobús para Sevilla. Tengo que estar allí en una reunión a las cinco, sin falta.

Mujer: Pues no va a tener problemas porque hay uno cada hora.

Hombre: Al llegar al aeropuerto se puede tomar el metro sin problemas, ¿verdad? La línea 3.

Mujer: Sí, señor. La roja. Está perfectamente indicado.

Resultados estadísticos:

Diff.: 60.17

Fac.: 0.50

Discr.:0.26

Estos resultados ya entran en los parámetros que requiere una tarea de este tipo, así que ya puede clasificarse en el banco de ítems del *Live test* o examen definitivo.

Cuando se ha enviado todo el material de esta experimentación (*sfixing*) al Departamento de Validación y se han hecho las estadísticas correspondientes al análisis de ítems, el coordinador de cada lengua recibe estos datos y con ellos construye el examen final.

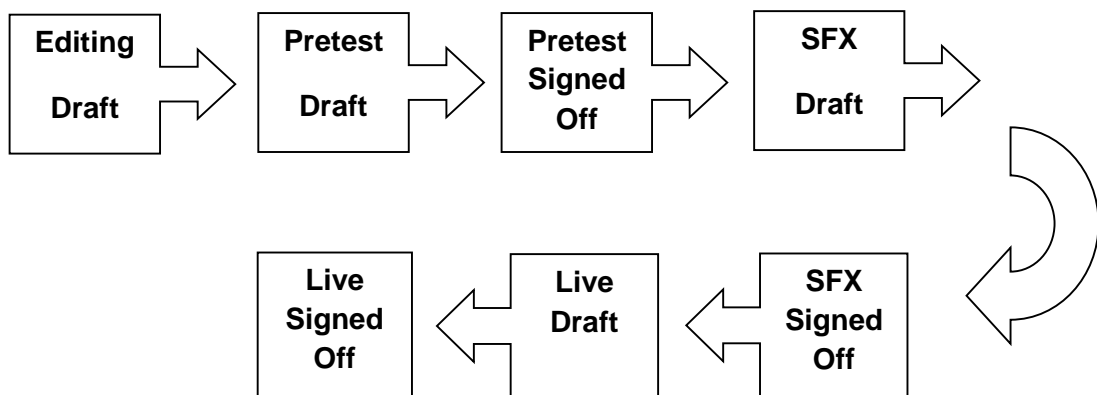
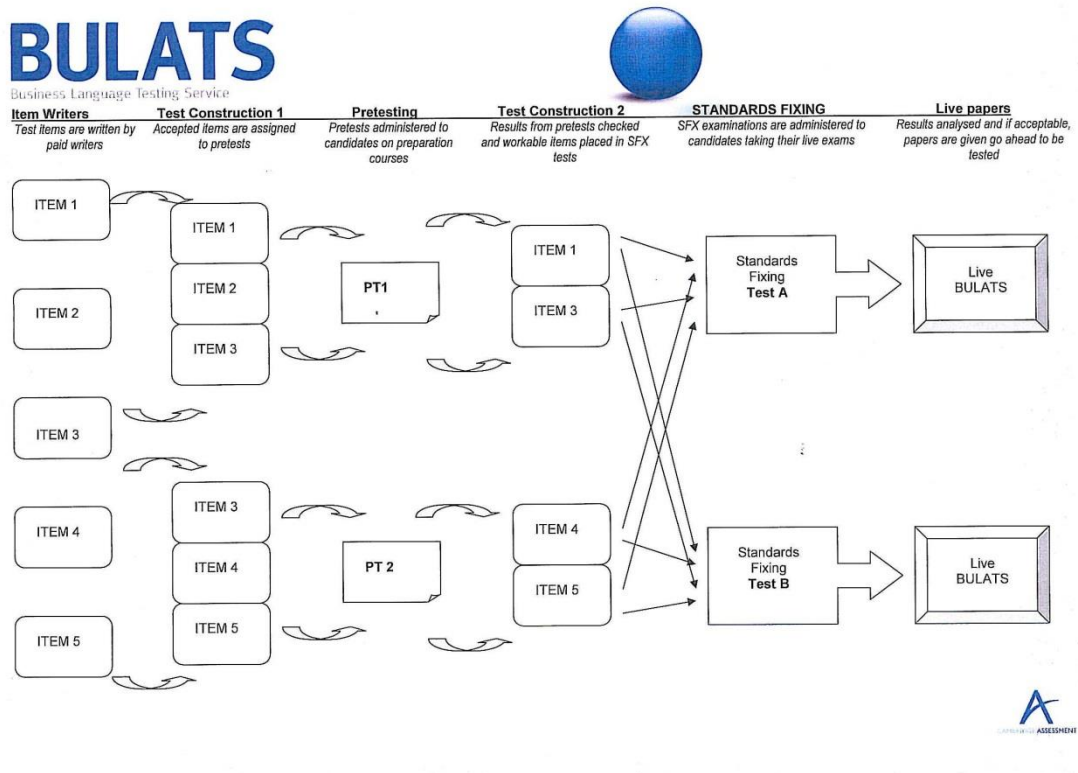
Este examen se construye con las tareas que han dado unos resultados buenos y teniendo en cuenta que los exámenes deben resultar equilibrados. Para ello, se completan unas hojas Excel donde se registran las tareas en orden y de menor a mayor dificultad, teniendo en cuenta que los temas que se tratan en ellas no se repitan en una misma versión. Así, por ejemplo, en el examen en papel, en las diez primeras audiciones no debe haber más de un tema de bancos o de horarios. También, en el caso de español, se tienen en cuenta las variedades del español para que el examen no recoja únicamente el español de España. Otro de los detalles que se tiene en cuenta es el equilibrio de las respuestas, es decir, que no haya demasiadas respuestas "A" o "B" o "C", ni respuestas abiertas que se repitan.

Por tanto, y en resumen, la versión definitiva:

- Debe ser creada a partir de diferentes versiones *standars fix*.
- Sólo debe contener ítems calibrados.
- No debe incluir ítems que se hayan modificado después del *Standards fixing*.
- Puede estar construida con material de otras versiones definitivas.

Las tareas que necesiten ser reformadas pasan al banco de ítems de tareas para reformar, que deberán ser experimentadas una vez más para ver si su comportamiento mejora o se deben desechar porque no funcionan más.

Una vez que el examen se ha construido con las tareas y audios que se han considerado apropiados, se crea el examen y lo supervisa el coordinador, pero nunca se usa más de un 25% de tareas que se han reciclado. Después, un corrector externo lo examinará detalladamente y volverá al coordinador que hará la revisión final y firmará que el examen está perfecto para lanzarse al mercado. En el cuadro siguiente se recoge el resumen de todo el proceso.



En el caso del examen BULATS *online*, al ser un examen adaptativo por ordenador (CAT, *Computer adaptative test*), se selecciona cada tarea para encontrar el nivel de conocimiento de cada candidato. Esto significa que cada examen virtual es único porque cada ítem se selecciona de un gran banco de materiales y porque es el resultado del ítem previo elegido por el candidato. El test evalúa lectura y conocimiento de la lengua y comprensión auditiva.

Como ya informamos en el capítulo 2, este examen dura más o menos una hora, consta de 30 o 40 ítems y está hecho con 8 tipos de tareas. Hay 5 de comprensión de lectura y conocimiento de la lengua y 3 tareas de comprensión auditiva. En los dos casos, hay una mezcla de tareas de opción múltiple y de tareas de ítems independientes.

Las tareas tienen nombres diferentes y no todas las que pertenecen al examen en papel están en el examen *online*. Por ejemplo, las tareas de emparejamiento de la comprensión auditiva no aparecen en el examen *online* ni tampoco la de detección de errores de la comprensión de lectura.

Todas las tareas que están bien para el examen definitivo de papel también van al examen *online*. Las tareas se crean para ordenador, es decir, se formatean en Cambridge para poder hacerlas en él. También pasan distintas revisiones externas antes de añadirse al banco del material *online* y de ser activadas para el *Live test*.

Esta revisión final se le llama “aprobar la tarea” (*approving the tasks*). Se trata analizar con detalle una lista de tareas y de aprobarlas.

El principal objetivo de esta última revisión es:

- Comprobar que no se ha quedado nada por corregir/reformar en las revisiones anteriores.
- Comprobar la calidad de los archivos de audio.
- “Firmar” las tareas para que se puedan usar en el examen *online*.

Normalmente, el coordinador “aprueba” 80-100 tareas cada vez.

Aunque las tareas se han revisado muchas veces en este estadio, todavía hay que tener en cuenta algunas cosas relacionadas con el portal *online*.

La mayoría de estas cuestiones tiene que ver con el formato, porque cuando las tareas se pasan del *browser CB* al *browser online*¹⁶, hay errores de puntuación, por ejemplo, en el caso del español con el acento, que no es penalizable porque algunos teclados no lo tienen y que, por tanto, debe recogerse en la clave de respuestas, tanto la palabra con tilde como sin ella, o los números, si aparecen separados en dos líneas. También puede suceder que los espacios estén mal. También hay algunas cosas que son especialmente problemáticas en algunas tareas y que describimos a continuación:

- Hay que fijarse si las preguntas está en la pantalla.
- Se debe verificar cuidadosamente que los gráficos no contienen errores.
- Se tiene que escuchar la calidad de los audios.
- Por ejemplo, para los clozes, cuando haces *click* en las opciones, las palabras o las frases deben caber en una caja.
- Los huecos deben representarse en una caja vacía, no en un círculo.
- Hay que comprobar que no faltan palabras al final de cada párrafo, que no hay espacios grandes entre los párrafos, que todas las opciones cabe en la página que aparece en la pantalla.
- Hay que asegurarse de que no haya símbolos de marca de párrafo en ninguna parte del texto.

3.1.4. BANCO DE ÍTEMS

Como hemos señalado anteriormente, las tareas de BULATS casi nunca mueren. En BULATS, las tareas se ordenan en un gran banco de ítems donde existen *subbancos* de ítems. Alderson, Clapman y Wall, (1998 [1995]) lo definen como un conjunto de tareas o ítems que ha sido calibrado de acuerdo con las características como la dificultad del ítem y su capacidad de discriminación. Estos ítems se almacenan para su posterior utilización. Si las tareas han tenido un comportamiento muy desviado de lo requerido y no es posible reformarlas, se eliminan. Si por el contrario se pueden reformar, pasan al

¹⁶ Se denomina *browser* al programa informático que soporta el examen.

banco de ítems reformados. Las que resultan bien pasan al banco de tareas para la segunda experimentación y las que resultan bien de esa fase, pasan al banco de tareas de versiones definitivas. A veces, para construir las versiones para el *sfixing* no hay material suficiente y, en ese caso, se utilizan tareas que pertenecen al banco de material editado, pero que nunca se ha experimentado. Las tareas aquí suelen provenir de encargos extras o de reemplazamientos de ítems ancla. En cualquier caso, estas tareas tampoco pueden superar nunca el 25% en esa fase del examen. Recapitulemos, pues; un banco de material editado, otro de material reformado o para reformar y otro de material calibrado. Como vemos, con este sistema tendríamos los ítems ordenados y disponibles para según qué caso.

Cada cierto tiempo, otro de los trabajos que hay que hacer es la auditoría del banco de ítems. Las tareas pueden estar desfasadas y, por eso, hay que auditar el banco. Este trabajo consiste en revisar todo el material y en decidir si las tareas siguen siendo todavía adecuadas o no.

A veces hay que eliminar algunas tareas porque ya no son pertinentes. Algunas de ellas pueden actualizarse simplemente cambiando fechas, cantidades o nombres, pero solo eso porque no se pueden hacer cambios que obliguen a modificar las estadísticas. Como BULATS *online* es un examen adaptativo, no se pueden *nacionalizar* los ítems porque es imposible saber cuántos candidatos ven los ítems *nacionalizados*.

Cuando se audita el banco de tareas *online* se hace teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- Fechas: si están muy alejadas de la actualidad, ¿se pueden acercar al momento presente?
- Si hay tareas con contenido de empresas reales, ¿siguen estando en vigor? Por ejemplo, ¿existen todavía?
- Si tratan sobre personajes reales, ¿siguen siendo reales los datos de las tareas?
- ¿Tienen las tareas contenidos desfasados? Especialmente en cuestiones de tecnología. Todo lo referente a cassetes, móviles, ordenadores, proyectores, también en los gráficos, hay que actualizarlo.

- Monedas, datos geográficos que puede que hayan cambiado. Por ejemplo, una modificación bastante frecuente se hace al comprobar que todos usan euros y que algunas tareas con buen comportamiento tiene la moneda antigua.

Creemos imprescindible para la creación de cualquier examen un banco de ítems similar al descrito. Solo con este procedimiento conseguiremos, por un lado, tener tareas para construir tests en cualquier momento y, por otro lado, conseguiremos tener material calibrado para insertar en el examen.

Las pruebas de Expresión oral y escritas se basan en las existentes para el inglés. Como ya describimos, solo existen en papel para el español. Lo que se hizo de manera específica fue la formación de examinadores para las dos pruebas con la estandarización de muestras con candidatos de diferentes niveles. Para acreditarse como examinador de las pruebas orales o escritas de BULATS, primero se hace una formación y después se realizan unas pruebas que consisten en calificar unas muestras. El resultado debe ser el mismo que el que se fijó en la estandarización que hicieron los expertos. Una vez que se ha completado todo el proceso, los examinadores tienen que *reacreditarse* cada dos años para garantizar que siguen realizando la corrección de las pruebas de forma fiable y adecuada.

Las tareas de expresión oral y escrita también son auditadas con el paso del tiempo, pero sufren menos cambios porque no se trata de pruebas objetivas que haya que calibrar con los mismos datos analíticos que las pruebas de corrección objetiva. Por citar algún ejemplo, en lugar de redactar una carta, se han hecho cambios para que el candidato redacte un correo electrónico. Para esto, también se modificó el formato de tarea, de tal forma que el candidato veía un formato de correo electrónico en lugar de una hoja de papel.

Por tanto, y visto y analizado en detalle lo que tiene el examen que se ajusta mejor a nuestra idea de lo que debe ser un examen de negocios de ELE, podemos añadir algunas ideas o sugerencias que creemos que podrían mejorar el producto final.

En cuanto a la estructura, creemos que se podrían introducir algunas modificaciones que, en nuestra opinión, harían el examen más variado. Para ello, combinaríamos otra tipología de ejercicios a fin de que el examen nos resultara más

variado. Así, por ejemplo se podría incluir para la parte de Comprensión auditiva una tarea en la que, para situar a los candidatos de nivel alto, estos deberían identificar en un texto auditivo, las ideas expresadas en el texto, debiendo marcarlas en opciones que se le presentan.

Instrucciones

*Usted va a escuchar un fragmento de una conferencia de Jacobo Siruela, titulada "Los sueños y la historia". Entre las doce opciones que aparecen debajo (A-L) usted deberá elegir las **cinco** que resumen la conferencia. Escuchará la audición dos veces.*

*Marque las opciones seleccionadas en la **Hoja de respuestas**.*

Ahora dispone de un minuto y cuarto para leer las opciones.

Opciones

- A) Actualmente se está investigando en profundidad el mundo de los sueños.
- B) En el siglo XVIII se pensaba que el estudio de los sueños carecía de rigor científico.
- C) En el siglo XIX se empezó a investigar el significado de los sueños.
- D) Las teorías de Freud sobre los sueños fueron tachadas de supersticiones por sus coetáneos.
- E) Hoy en día sabemos que el sueño no es más que un indicador de aspectos ocultos del ser humano.
- F) La neurología se ha ocupado ampliamente del estudio de los fenómenos oníricos.
- G) Sería pertinente elaborar una crónica de la evolución de los sueños a lo largo del tiempo.
- H) El contenido de los sueños y la forma de soñar cambian en cada nueva época.
- I) La coyuntura social o política de una civilización repercute en las experiencias oníricas de los individuos.
- J) Los sueños pertenecen tanto a la experiencia particular como a la colectiva.
- K) Durante el sueño se experimentan reacciones físicas similares a las vividas durante la vigilia.
- L) Durante el sueño escapamos de las ataduras de nuestra cultura.

Señale por orden las opciones elegidas.

27	28	29	30	31

Tarea 1, Examen DELE, nivel C2

(http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/c2/C2_AUDICION_TAREA1.pdf)

En la parte de Comprensión de lectura, también podríamos incluir una tarea un poco diferente a la de texto de comprensión de lectura con respuestas de opción múltiple. Para ello proponemos una tarea de reconstrucción de la estructura de textos que consiste en que el candidato tiene que identificar las relaciones entre las ideas que incluyen. Con ello, se evaluará si el candidato es capaz de entender el texto a través de la cohesión y estructura del mismo.

Instrucciones

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis fragmentos. A continuación lea los ocho fragmentos propuestos (A-H) y decida en qué lugar del texto (19-24) hay que colocar cada uno de ellos. HAY DOS FRAGMENTOS QUE NO TIENE QUE ELEGIR.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

LA HISTORIA DE LA @ (ARROBA)

Es posible que usted crea que la arroba es un invento propio de la «era Internet», un símbolo creado para dar forma a las direcciones de correo electrónico. Sin embargo, su origen es mucho más antiguo.

19. _____. En cuanto al símbolo @, esa especie de «a» encerrada en un círculo, se sabe que tiene sus orígenes en la Edad Media, y que era utilizado por los encargados de copiar libros en latín, por supuesto a mano. 20. _____. Parece lógico que fuera una forma de ahorrar trabajo cuando se tenían que escribir decenas de veces cientos de páginas.

Uno de los documentos más antiguos en el que aparece el símbolo @ es una carta enviada desde Sevilla a Roma por un mercader italiano en 1536. 21. _____. En la carta puede leerse lo siguiente: «Así, una @ de vino, que es 1/13 de un barril, vale 70 ducados». En ese contexto, representaba sin duda una unidad de medida.

Con el paso del tiempo, la arroba dejó de utilizarse de forma generalizada, aunque se siguió usando en algunos lugares. 22. _____. Solía aparecer en medio de la descripción de una operación: «15 cajas @ 5 dólares», que venía a significar '15 cajas a 5 dólares cada caja'. Tiene sentido, ya que en inglés «@» se dice «at», que significa 'a' (y también 'en', 'de' y 'hacia'). 23. _____.

La relación de la «@» con el correo electrónico es muy posterior. Data de 1971, cuando el ingeniero Ray Tomlinson, creador del correo electrónico, buscaba un signo que sirviese para separar el nombre de la persona de la dirección de destino. 24. _____.

En los últimos años, para evitar la discriminación por género, se está extendiendo la costumbre de utilizar la «@» como recurso gráfico para integrar en una sola palabra las formas masculina y femenina de los sustantivos y adjetivos. Con este signo, que incluye en su trazo las vocales «a» y «o», se consigue economizar y evitar el repetitivo «-o/-a».

(Adaptado de www.neoteo.com. España)

FRAGMENTOS

- A. Ellos escribían «@» uniendo las letras «a » y «d » para formar la preposición «ad», que en castellano significa 'hasta'.
- B. En aquel momento uno de los pocos signos disponibles en los teclados era el de la «@»; por eso lo eligió.
- C. Por ejemplo, el símbolo se mantuvo en Estados Unidos, donde se empleaba en las facturas para referirse al precio de un producto.
- D. Esto hizo que cuando se inventó la máquina de escribir el símbolo de la arroba se incluyera en su teclado.
- E. Entonces la «@» empezó a aparecer en las cartas oficiales redactadas en latín antes del nombre de su destinatario.
- F. La mayoría de los historiadores aceptan que la palabra arroba proviene del árabe *roub*, que significa 'cuarta parte'.
- G. Y, como el teclado de los ordenadores es una evolución de los de aquellas máquinas, la arroba también se encuentra en ellos.
- H. En dicho escrito se detalla la llegada de tres barcos provenientes de América cargados de tesoros.

Examen Dele, modelo 0, nivel B1

Para la Expresión e interacción orales, creemos que se podría incluir alguna tarea con soporte visual, es decir que presente al candidato, por ejemplo, una elección entre dos fotografías una y tiene que describir de manera breve y sencilla, los elementos que aparezcan en ella.

Tarea 1. Descripción de una foto

Opción 1. EN CLASE

Describe con detalle, durante uno o dos minutos, lo que ves en la foto. Estos son algunos aspectos que puedes comentar:

- ¿Cómo son las personas que aparecen en la fotografía? Describe a alguna de ellas: el físico, el carácter que crees que tiene, la ropa que lleva...
- ¿Dónde están esas personas? ¿Cómo es ese lugar? ¿Qué objetos hay?
- ¿Qué crees que están haciendo en este momento? ¿Por qué?
- ¿De qué crees que están hablando? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que va a pasar luego? ¿Qué van a hacer después?



Tarea 2. Diálogo en situación simulada

Hay un niño nuevo en tu colegio que vive cerca de tu casa y debes ayudarlo a conocer la escuela.

El examinador es el nuevo alumno. Habla con él siguiendo estas indicaciones.

CANDIDATO

Durante la conversación con tu nuevo compañero debes:

- explicarle cómo es el colegio;
- informarle de los horarios;
- hablarle de las clases;
- orientarle con las clases y ofrecerse a ayudarlo a hacer amigos;
- quedar para ir juntos.

Opción 2. LAS TAREAS DE LA CASA

Describe con detalle, durante uno o dos minutos, lo que ves en la foto. Estos son algunos aspectos que puedes comentar:

- ¿Cómo son las personas que aparecen en la fotografía? Describe a alguna de ellas: el físico, el carácter que crees que tiene, la ropa que lleva...
- ¿Cómo son las personas que aparecen en la fotografía? Descríbelas.
- ¿Dónde están esas personas? ¿Cómo es ese lugar? ¿Qué objetos hay?
- ¿Qué relación crees que hay entre estas dos personas? ¿Por qué?
- ¿Qué están haciendo? ¿De qué crees que están hablando?
- ¿Qué crees que va a pasar luego? ¿Qué van a hacer después?



Tarea 2. Diálogo en situación simulada

Gracias a un programa de intercambio, vas a vivir un mes con una familia española en Madrid y un estudiante español va a vivir en tu casa.


El examinador es el estudiante español. Habla con él siguiendo estas indicaciones.

CANDIDATO

- Durante la conversación con el joven español debes:
- informarle sobre tu ciudad: el tiempo, el transporte, las diversiones;
- explicarle cómo es tu familia y tu casa;
- darle consejos e información sobre la vida en tu casa;
- explicarle cómo es el colegio: horarios, amigos, clases;
- preguntar por su casa y su familia.

Modelo de examen DELE, Nivel A2-B1 para escolares

Para la Expresión e interacción escritas, pensamos que se podría incluir alguna tarea para los niveles más bajos, que consista en rellenar un formulario, por ejemplo, como ocurre en los exámenes DELE del nivel A1.

Tarea 1	
Una persona que usted conoce busca amigos que hablan español por Internet. Ayúdele a completar la información solicitada de una página web con sus datos.	
REGÍSTRATE...	
DATOS PERSONALES	
	NOMBRE: <input type="text"/>
	APELLIDO: <input type="text"/>
	NACIONALIDAD: <input type="text"/>
	PROFESIÓN: <input type="text"/>
	FECHA DE NACIMIENTO: Día: <input type="text"/> Mes: <input type="text"/> Año: <input type="text"/>
	CORREO ELECTRÓNICO: <input type="text"/>
	SEXO: <input type="text"/>
INFORMACIÓN SOBRE LA PERSONA QUE QUIERES CONOCER	
QUIERO CONOCER Hombre <input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/>	
¿CÓMO ES LA PERSONA QUE QUIERES CONOCER?	
<input type="text"/>	
INFORMACIÓN SOBRE TI	
¿CÓMO ERES TÚ?	
<input type="text"/>	
¿QUÉ HACES EN TU TIEMPO LIBRE?	
<input type="text"/>	

Modelo de examen DELE, nivel A1

Son ejercicios que, como decíamos, podrían mejorar un examen que, ya de hecho, es bueno, pero siempre mejorable.

En los capítulos siguientes abordaremos las partes de este examen que, ciertamente, necesitaría estar presente para poder afirmar que estamos ante un examen ideal.

CAPÍTULO 4

MATERIALES DE PREPARACIÓN PARA UN EXAMEN DE EFE

La certificación lingüística, como es ya sabido, no solo consta de exámenes. Sí es verdad que estos son la parte más importante de la evaluación y que, durante mucho tiempo, solo se hablaba de los exámenes y sus resultados. Pero no hablaríamos de un proceso completo si no incluyéramos materiales de preparación que ayudan a los candidatos a tener éxito en las pruebas a las que se presentan. Por eso y porque ocupan gran parte de las relaciones entre las instituciones certificadoras y el mundo editorial, muchas editoriales han creado, en colaboración o de forma libre, materiales de preparación ad hoc para muchas certificaciones. La mayoría son para el mundo del inglés como lengua extranjera, pero no exclusivamente. En el caso de ELE, diversas editoriales (Edinumen, Edelsa, Difusión, Octaedro, EnClaveELE, SM, etc.) han creado varios manuales que ayudan a los candidatos a preparar las pruebas del examen DELE. En el ámbito del español para fines específicos, podemos decir que no existe material de este tipo, porque los únicos casos que hemos recogido, el de los libros que aconsejan para la preparación de exámenes de la Cámara de Comercio (véase capítulo 2) no son específicos para sus exámenes, sino que esta parte de la colección de Arco /Libros bien podría considerarse como manuales de español de los negocios que, además, precisan una revisión para ser actualizados, y exactamente lo mismo ocurriría con los manuales de Edinumen que también mencionamos y que al final incluyen un examen modelo de la Cámara de Comercio o con el manual *Expertos* de la editorial Difusión que también ha adaptado sus contenidos a los del Certificado Superior de la Cámara de Comercio. Nosotros nos disponemos a, partiendo de la tipología de ejercicios que creemos que debe incluir un examen de EFE progresivo/adaptativo, presentar material de preparación que ayude a cualquier candidato a preparar un examen de EFE y obtener éxito. Para ello, presentaremos actividades y ejercicios con diferentes niveles para cada destreza. Antes de empezar, diremos que un buen examen de EFE debe contener un documento con información sobre el examen que incluya las especificaciones y ejemplos con los tipos de ejercicios que se va a encontrar (puede consultarse el de BULATS, (http://www.bulats.org/sites/bulats.org/files/candidate_es.pdf)). Asimismo, el modelo de examen, es la mejor muestra que puede utilizar como material de entrenamiento o para familiarizarse con el formato.

4.1. MATERIALES ESPECÍFICOS POR DESTREZAS PARA UN EXAMEN DE EFE ADAPTATIVO.

4.1.1. COMPRENSIÓN AUDITIVA. TEXTOS BREVES. (NIVEL A1-A2)

EJERCICIO 1

¿A qué hora van a llevar los muebles?

A



B



C



Trascripción

Mujer: ¿Sí?

Hombre: Buenos días, le llamo de la fábrica de muebles para hacer un cambio en el horario de reparto.

Mujer: Dígame, ¿qué pasa?

Hombre: Pues mire, el pedido que le íbamos a llevar el sábado a las 10 vamos a tener que cambiarlo para las 9.

Mujer: ¡Vaya! ¿Y no puede ser a las 11? Es que a primera hora me viene fatal.

Hombre: Nos gustaría, pero hemos tenido averías en dos de nuestros camiones y hemos tenido que planificar de nuevo todos los repartos.

Mujer: Está bien, gracias por avisar.

Solución: A

EJERCICIO 2

¿Dónde está el informe?

A



B



C



Transcripción

Mujer: Pedro ¿has visto el informe que hice para la consultoría Asesco?

Hombre: Pues yo creo que lo tomó Carmen de la estantería y lo ha puesto en su despacho, encima de la mesa.

Mujer: Vale, pues lo voy a revisar y después lo dejo en el armario de proyectos para que quede archivado.

Solución: A

EJERCICIO 3

¿Por qué es noticia en la radio el hotel Rey Juan?

A Por la buena relación calidad-precio.

B Porque se inauguró hace 25 años.

C Porque ha reformado sus instalaciones.

Trascripción

Mujer: El Hotel Rey D. Juan, situado en Mérida, es noticia. La celebración de su 25 aniversario coincide con la oferta de diez habitaciones nuevas. También este año se restaurará la fachada y se cubrirá el patio para poder utilizarlo todo el año. Además, el hotel ofrecerá un producto cerrado de tres noches a un precio muy competitivo.

Solución: B

EJERCICIO 4

¿Cómo va a viajar la mujer a París?

A



B



C



Trascripción

Mujer: Tengo una reunión en París dentro de un mes. Cada día llevo peor lo de los viajes, lo paso muy mal cuando tengo que volar.

Hombre: Pues en ese caso, puedes coger el tren rápido, hay una combinación muy buena y muchos horarios casi los mismos que los del avión. Yo lo que llevo fatal es el autobús, me mareo un montón.

Mujer: ¿Sí? Pues yo, en el autobús me relajo mucho, veo la película y me duermo siempre. Pero bueno, creo que voy a probar tu consejo y voy a reservar por internet con tiempo.

Hombre: vale, ya me contarás.

Solución: A

EJERCICIO 5

¿Dónde han quedado?

- A en una fiesta
- B en un bar
- C en el cine

Trascripción

Mujer: Hola Carlos. Te llamo para decirte que he escuchado tu mensaje y que me parece muy bien el plan para esta noche. Pero llegaré 15 minutos tarde porque tengo que acompañar a un cliente que ha venido a visitarnos a una fiesta que la empresa organiza cerca del bar donde íbamos a vernos. Otra cosa. Si quieres, saca tú las entradas por internet y ganamos tiempo porque en ese cine siempre hay mucha cola. Mándame un mensaje al móvil para confirmar. Hasta luego.

Solución: C

4.1.2. COMPRENSIÓN AUDITIVA. MENSAJES. CAPTAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA.
(NIVEL A2-B1)

EJERCICIO 1

Lea el siguiente texto. Va a escuchar a dos personas que están hablando sobre la devolución de un producto. Después, rellene los espacios con la información que falta.

CLIENTE: Fernando (1)

DATOS DE LA DEVOLUCIÓN:

Material devuelto: (2) automático

Motivo de la devolución: En la parte superior derecha han observado un
(3)

Observaciones:

Enviarán el material a la dirección de nuestro (4) central.

Trascripción

(SONIDO: LLAMADA DE TELÉFONO)

Mujer: Muebles de oficina *Ofimobil*, le atiende Belén Bosque.

Hombre: Buenos días. Les llamaba porque quiero hacer una devolución.

Mujer: Claro, me dice su nombre, por favor.

Hombre: Sí, soy Fernando Cerezo. Mire, pedí 10 contestadores automáticos para mi empresa y cuando he abierto la caja, uno de ellos tenía un defecto en la parte superior derecha. Le falta como una parte de la tapa.

Mujer: No se preocupe, señor Moreno. Lo que tiene que hacer es enviarnos el contestador. Pero es mejor que lo mande a nuestro almacén central. Ahora mismo voy a cumplimentar la Hoja de devolución y en cuanto recibamos el material defectuoso, le remitiremos de nuevo el pedido en perfecto estado.

Soluciones: 1.Cerezo 2. Contestador 3. defecto 4. almacén (almacen)

EJERCICIO 2

Lea el siguiente texto. Va a escuchar a dos personas que hablan sobre la visita a una feria.

FERIA INTERNACIONAL DE MODA

Estimado cliente:

Nos complace invitarle a la (1) Internacional de Moda , "FIMO". que se celebrará los días 29, 30 y 31 de (2) en el recinto ferial de la Casa de (3)..... de Madrid.

Le agradeceríamos que nos confirmara su (4)

Un cordial saludo,

Javier de Santiago

Coordinador de stands

IFEMA

Parque Ferial Juan Carlos I

Trascripción

HOMBRE: Hola, Elena. soy Francisco, sólo quería decirte que me han llegado dos invitaciones de IFEMA. Se celebra FIMO, la feria más importante de la Moda. Quiero que vengas conmigo.

MUJER: Pero, ¿Cuándo es?

HOMBRE: Es desde el 29 al 31 de enero, pero mis entradas son para el día 30.

MUJER: Ah, vale, y ¿dónde es? ¿Dónde siempre?

HOMBRE: Sí, claro, en la Casa de Campo, pero si vamos, tengo que a llamar al coordinador para confirmar nuestra asistencia.

MUJER: Muy bien. Cuenta conmigo. Hablamos.

Soluciones: 1. feria 2. Enero 3. Campo 4. asistencia.

4.1.3. COMPRENSIÓN AUDITIVA. ¿QUIÉN DICE QUÉ?

EJERCICIO 1

Usted va a escuchar a seis personas que *opinan sobre diferentes aspectos de la actividad comercial de una empresa.*

Después de oír a cada una de ellas, debe señalar qué dice cada uno.

Seleccione la respuesta de la lista **A – I**, y escriba la letra correspondiente en los espacios en blanco.

Persona 1	A monopolio
Persona 2	B estrategias de comercialización
Persona 3	C comercio justo
Persona 4.....	D marca
Persona 5	E compra impulsiva
Persona 6	F estudio de mercado
	G descuentos
	H captación de clientes
	I comida de negocios

Transcripción

Persona 1

Hombre: Existen diferentes formas de hacer mejorar su posición en el mercado. Pero cada negocio es diferente y necesitaría primeramente conocer su situación actual, el segmento en donde está participando, competencia, etc., para poder atraer a posibles compradores. No existe una fórmula mágica, pero si hay muchas técnicas.

Persona 2

Hombre: Los clientes son cada vez más exigentes, están más informados y conocen todo acerca del producto que quieren adquirir y piden un mayor valor

añadido. Hay un cambio en el concepto de venta: del concepto tradicional, que se basaba en dos conceptos, captar clientes y despachar el producto, hay que pasar a otro modelo muy distinto: captar, comunicar, vender, satisfacer y fidelizar al cliente.

Persona 3

Mujer: Aunque todavía el sector ecológico de la alimentación tiene una cuota pequeña de mercado, todos los estudios y proyecciones de futuro auguran un fuerte crecimiento del sector a corto y medio plazo, dado el incremento espectacular de producción y consumo.

Persona 4

Hombre: En la actualidad son ya alrededor de 25 compañías (sumando las del cable) las que conforman el panorama telefónico actual. Antes, la telefonía fija estaba en manos de una sola compañía. Desde ese momento otras compañías comenzaron su andadura como operadores de servicios telefónicos hasta la situación actual.

Persona 5

Mujer: Resulta difícil resistirse a las rebajas, especialmente en unas fechas en la que todo son reclamos para caer en la tentación de la compra. Hay que evitar un consumo descontrolado y sin planificar, de lo contrario el bolsillo se resentirá en uno de los meses más complicados para la economía doméstica. Pero las rebajas, bien aprovechadas, pueden servirnos también para adquirir, con importantes descuentos, productos que de otro modo resultan inalcanzables.

Persona 6

Hombre: Creo que un buen número de negocios se desarrolla en la mesa de un restaurante. Son una oportunidad única para adquirir entendimiento y confianza. Deben iniciarse con temas generales para favorecer la toma de contacto y es aconsejable evitar asuntos delicados.

Soluciones:

1. H 2. B 3. F 4. A 5. E 6. I

EJERCICIO 2

Usted va a escuchar a seis personas que hablan sobre su lugar de trabajo.

Después de oír a cada una de ellas, debe señalar dónde trabaja cada una.

Seleccione la respuesta de la lista **A – I**, y escriba la letra correspondiente en los espacios en blanco.

Persona 1

Persona 2

Persona 3

Persona 4

Persona 5

Persona 6

- A** Centro Comercial
- B** Hotel
- C** Consultora
- D** Agencia Inmobiliaria
- E** Hospital
- F** Constructora
- G** Bolsa

- H** Bufete
- I** Oficina de Turismo

Transcripción

Persona 1

Hombre: En el plano también podrán encontrar los lugares de mayor interés así como todo tipo de alojamientos y la visita guiada comienza a las cinco y media.

¿Quieren que les apunte?

Persona 2

Mujer: En este momento no puedo ofrecerles lo que están buscando, pero tengo un chalet adosado a muy buen precio. Es una buena inversión porque el propietario lo adquirió tan solo hace dos años y ahora le urge vender. ¿Están interesados en verlo? Les aseguro que la construcción es de primera calidad.

Persona 3

Hombre: Y dígame ¿habrá juicio?

Mujer: Intentaremos llegar a un acuerdo para que no lo haya. No se preocupe señor Fernández, somos expertos en indemnizaciones y hemos llevado cientos de casos como el suyo.

Persona 4

Hombre: Queríamos hacer una reclamación por el pedido que hemos recibido esta mañana. Dos cajas de material quirúrgico han llegado abiertas así que les rogamos que pasen a retirarlas y a reponerlas cuanto antes.

Persona 5

Mujer: Buenos días, Sr. López, ha llamado Isabel Pérez cuando usted acababa de salir de su habitación. Me ha dicho que le recuerde que no olvide recoger los antibióticos y que lo espera a las cinco en su oficina. Aquí tiene su llave.

Persona 6

Hombre: Las empresas de alimentación están pasando un mal momento. Puleva es la única que se mantiene. Pero yo recomiendo esperar.

Mujer: ¿Y qué me dices de NH Hoteles?

Hombre: Cierra con ganancias del 20%. Si se mantiene en 14 euros la acción, aunque es arriesgado, deberíamos comprar.

Soluciones

1. I 2. D 3. H 4. E 5. B 6. G

4.1.4. COMPRENSIÓN AUDITIVA. TEXTOS LARGOS. (B1-B2)

EJERCICIO 1

Usted va a escuchar un reportaje sobre la profesión de organizador de congresos.

Señale la respuesta correcta **A, B o C**

1. Según la audición, la formación del organizador de congresos...
 - A incrementa el mercado de empleo.
 - B cuenta con pocos programas de buena formación.
 - C tiene un coste asequible para cualquier persona.

2. ¿Qué pasa con los profesionales de este sector?
 - A Cada vez están más solicitados.
 - B Dependen del crecimiento del turismo de negocios.
 - C Necesitan hacer prácticas en empresas.

3. ¿Cuáles son las empresas donde tienen trabajo estos profesionales?
 - A Compañías grandes y medianas.
 - B Compañías especializadas.
 - C Compañías tradicionales y especializadas.

4. Según la audición, el trabajo de organizador de congresos tiene...
 - A un sueldo fijo.
 - B una contratación variable.
 - C ofertas muy limitadas.

5. ¿Cuáles son las cualidades más valoradas?

- A Dominio de varios idiomas.
- B Dominio del inglés.
- C Capacidad de improvisación.

6. Una de las ventajas de esta profesión sería...

- A tener un horario sin fijar.
- B ser un trabajo dinámico.
- C dar mucha dedicación personal.

Transcripción

Mujer: La creciente celebración de congresos nacionales e internacionales en España hace aumentar la demanda de profesionales especializados en su organización. El organizador de congresos es una profesión en alza en España, debido al crecimiento del turismo de negocios en nuestro país y teniendo en cuenta que nuestro país es el principal destino de celebraciones de congresos de Europa, ya que los datos dicen que se celebran cada año más de 20.000 eventos de este tipo. Para dedicarse a esta profesión es preciso especializarse en la organización de congresos. La formación no supone un problema, ya que en el mercado se ofertan diversos másteres y postgrados que ofrecen, además, prácticas y bolsas de trabajo, pero sí puede suponerlo el precio que se debe pagar por recibirla.

Teniendo en cuenta este panorama, los centros de formación han creado postgrados y cursos de especialización en esta área, independientemente de su crecimiento. Asimismo, desde el máster en Comunicación, organización de Eventos y Protocolo de la Escuela Superior de Negocios y Tecnología (ESDEN), explican que hay muchas personas interesadas en

especializarse. Incluso antes de comenzar el máster ya hay peticiones de empresas que buscan personas para trabajar en prácticas y mediante contratos.

Los organizadores profesionales de congresos tienen salida profesional en dos tipos de compañías:

- Las tradicionales, grandes y medianas, que requieren la organización de eventos a nivel interno y externo.

- Las especializadas, que dan servicio a diversos clientes como hoteles, palacios de congresos, centros de convenciones, centros culturales, agencias de comunicación y publicidad, entre otros.

Los puestos que requieren de un organizador profesional de congresos están relacionados con la comunicación corporativa y el marketing, de ahí que estos especialistas tengan cabida en puestos como técnico en congresos y eventos, responsable de comunicación, responsable de producción de convenciones, coordinador de eventos, ejecutivo de cuentas, o incluso secretaria de dirección. Este tipo de trabajo no tiene un sueldo estándar, ya que depende en gran medida de la empresa para la que se trabaje, de la formación y experiencia del candidato, y de la función que desempeñe. El tipo de contratación varía mucho, y es posible encontrar desde contratos por obra o servicio, a indefinidos.

Entre las cualidades más valoradas se encuentra la del dominio del inglés, pues las empresas que están más expuestas a contratar personas de este tipo son las grandes, que se mueven a nivel global, y que necesitan de personas preparadas en inglés más que en otros idiomas. También se valora, aunque en un segundo plano, saber priorizar, y discernir lo importante de lo urgente, y es imprescindible saber trabajar en equipo y reaccionar ante los imprevistos.

Para concluir, señalar que las ventajas de esta profesión serían el poder trabajar en un ambiente dinámico y alejado de la monotonía, además de poder aprender sobre temas no relacionados con la profesión. En cuanto a las desventajas, el alto grado de implicación y dedicación personal y la falta de un horario fijo, pues éste varía de acuerdo a las necesidades de la empresa en la que se trabaje y el evento que se organice.

Solución

1 A

2 A

3 C

4 B

5 B

6 B

EJERCICIO 2

Usted va a Escuchar una entrevista realizada a Aurora Calvo, presidenta de la Asociación Española de Comercio Electrónico.

Señale la respuesta correcta **A, B o C**.

1. Aurora Calvo dice que las ventas por Internet del año pasado...

- A fueron sorprendentes.
- B disminuyeron un 16,6%.
- C aumentaron como se esperaba.

2. Para Aurora Calvo, ¿Qué desconocen los pequeños y medianos empresarios?

- A los riesgos del comercio en la Red.
- B las ayudas de organismos estatales.
- C los avances tecnológicos.

3. ¿Cuál es la ventaja que tiene una empresa que vende a través de Internet según la audición?

- A ofrece los productos más baratos.
- B obtiene más prestigio para el negocio.
- C no tiene fronteras geográficas.

4. ¿Qué cree Aurora Calvo que los usuarios demandan más?
- A ofertas.
 - B precisión.
 - C seguridad.
5. ¿Quiénes son los que más venden en Internet según la directora?
- A las empresas de transporte.
 - B las agencias de viajes.
 - C los hoteles.
6. Según la audición, ¿Qué tipo de empresas son las que más crecerán?
- A de tiempo libre.
 - B informático.
 - C inmobiliario.

Transcripción

Hombre: El comercio electrónico gana adeptos en España. El año pasado, según la Asociación Española de Comercio Electrónico y Marketing Relacional 6,5 millones de españoles compraron en la Red. Aurora Calvo, directora general de la asociación, está esta tarde para explicarnos este aumento. Aurora ¿el ritmo de crecimiento del comercio electrónico es el esperado?

Mujer: Coincide con las expectativas del sector más realistas. Tenemos un crecimiento sostenido. El año pasado las ventas se incrementaron un 16,6%.

Hombre: ¿Por qué las PYMES, es decir, las Pequeñas y Medianas Empresas, no se lanzan a vender sus productos en la Red?

Mujer: Bueno, un porcentaje muy alto de PYMES utiliza Internet para informarse, para tratar con proveedores...pero no con el cliente final. No lo hacen por desinformación y por miedo al fraude, aunque actualmente, no deberían temer los supuestos riesgos de la Red. Gran parte de las empresas deberían lanzarse, pero no hay tantas subvenciones públicas como nos gustaría, si bien tampoco las PYMES están informadas de todos estos apoyos para mejoras tecnológicas que ya existen.

Hombre: ¿Qué ventajas supone para la empresa el comercio en Internet?

Mujer: Todas. Puedes llegar a muchísimos más usuarios y crecer geográficamente. Respecto a lo que puedes lograr, los costes son mínimos. Y, sin duda, consigues una mejor reputación

Hombre: ¿Y las ventajas e inconvenientes para el consumidor?

Mujer: La comodidad es la principal ventaja. Gran parte de los usuarios considera que el precio es un factor importante porque pueden conseguir ofertas. Entre los inconvenientes, además de los logísticos, plazos de entrega, correcta recepción del producto, el principal son los medios de pago, aunque las tiendas *on line* disponen de sellos de garantía.

Hombre: ¿Cuáles son los sectores que están mostrando un mejor comportamiento?

Mujer: Los vinculados al turismo y concretamente a la venta de billetes para transporte. Las agencias se apoyan mucho en el canal, porque en él facilitan mucha información –hoteles, rutas, aviones, etc.- algo que un vendedor podría estar horas explicando. Con todo, el comprador a menudo acaba llamando para resolver sus dudas y suele cerrar el paquete por teléfono.

Hombre: Por último ¿Qué sectores crecerán más en los próximos años?

Mujer: Sobre todo, los relacionados con el ocio. También la tecnología, porque su comprador es un usuario maduro en Internet y por ser artículos muy fácilmente comparables. El sector servicios también se está adaptando a la Red: contratación

de seguros, servicios domésticos, etc.

Respuestas

1 C 2 B 3 B 4 A 5 B 6 A

4.1.5. COMPRENSIÓN DE LECTURA. COMPRENDER TEXTOS BREVES. (NIVEL A2-B1)

EJERCICIO 1

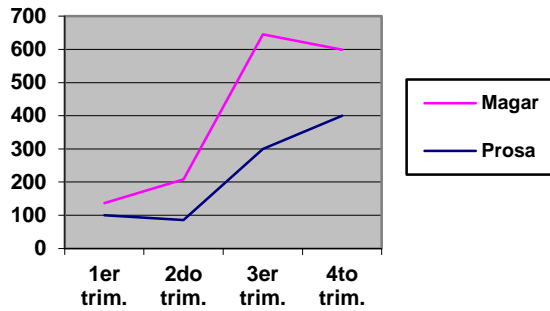
Lea los siguientes mensajes/notas/anuncios y elija la opción correcta

AVISO
La entrada A queda reservada para los viajeros de primera clase, los viajeros de clase turista deben dirigirse a la sala de espera hasta nuevo aviso

- A En la sala de espera habrá viajeros de primera clase.
- B En la sala de espera habrá viajeros de clase turista.
- C En la sala de espera habrá viajeros de todas las clases.

Respuesta B

EJERCICIO 2



- A Los dos grupos han tenido un crecimiento en paralelo durante el año.
- B El grupo Magar ha mejorado su trayectoria a primeros de año.
- C El grupo Prosa ha despegado significativamente al final del año.

Respuesta C

EJERCICIO 3

Queridos compañeros:

Gracias todo el departamento por el regalo de bodas: es un cuadro precioso. Lo recibimos ayer. Nos vemos este sábado en la iglesia.

Ricardo y Ana

¿Qué tipo de nota es?

- A felicitación
- B invitación
- C agradecimiento

Respuesta C

EJERCICIO 4

SEMANA FANTÁSTICA DE LA INFORMÁTICA

¡ NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD!

Compre ahora su ordenador portátil y pague hasta en 9 meses
sin intereses.

- A Se puede pagar dentro de nueve meses.
- B Si paga al contado, no le cobran intereses.
- C Usted puede pagar sus compras a plazos.

Respuesta A

EJERCICIO 5

SE BUSCA

Visitador/a médico

SE OFRECE:

Integración en un equipo comercial en una multinacional líder en Europa con sede en Madrid. Promoción a corto plazo, contrato indefinido, salario compuesto de fijo más incentivos y coche de la compañía.

¿Qué ofrece esta oferta de empleo?

- A trabajo fuera de España
- B la dirección de un equipo de ventas.
- C posibilidad de ascenso.

Respuesta C

4.1.6. COMPRENSIÓN DE LECTURA. EJERCICIOS DE GRAMÁTICA Y VOCABULARIO.
(NIVEL A2-B2-C1)

EJERCICIO 1

Elija la respuesta correcta en cada caso

1. La reunión de todo el personal del departamento en la Sala de Conferencias, el 4 de febrero.

- A estará
- B será
- C tendrá
- D habrá

2. El resultado de la operación depende las ventas de esta temporada.

- A de
- B con
- C en
- D a

3. ¿Dónde es la del nuevo libro?

- A inauguración

- B presentación
- C apertura
- D demostración

4. La bolsa ha bajado mucho. Ojalá no mucho dinero hasta final del año.

- A perderé
- B pierda
- C pierdo
- D hubiera perdido

5. Este año no ha crecido el turismo, los ingresos han aumentado.

- A así que
- B de modo que
- C ya que
- D sin embargo

6. Sería muy beneficioso para nuestra compañía que esa empresa participara este nuevo proyecto de expansión.

- A en
- B para
- C por
- D a

7. Voy a hablar con nuestros abogados saber el resultado de la investigación.

- A nada más
- B en cuanto
- C desde
- D tan pronto como

8. Hay que convencer a los inversoresdediquen una parte de sus beneficios a la investigación.

- A ya que
- B porque
- C para que
- D a que

9. El aumento de precio del barril de petróleouna grave crisis financiera.

- A ha interesado
- B ha promocionado
- C ha provocado
- D ha destacado

10. ¿Señor Ramírez, apetece tomar algo con nosotros?

- A le
- B lo
- C la
- D nos

11. Hace días que Amparo no viene _____ aquí. Debe de estar muy ocupada.

- A hacia
- B a
- C desde
- D por

12. La verdad es que no sé cómo empezar el informe, porque nunca _____ uno.

- A escribo
- B he escrito
- C escribiera
- D habría escrito

13. Estos son los nuevos proyectos de la empresa. _____ presentaremos el próximo mes.

- A Le
- B La
- C Los
- D Les

Respuestas

- 1 B 2 A 3 B 4 B 5 D 6 A
7 A 8 C 9 C 10 A 11 D 12 B
13 C

4.1.7. COMPRENSIÓN DE LECTURA. ¿A QUÉ SE REFIERE CADA FRASE? (B1)

EJERCICIO 1

Lea los siguientes textos y después relacione cada frase con el que corresponda.

- 1 Es la que mayor aportación necesita.
- 2 Es la que necesita locales con menor extensión.
- 3 Es la que está vinculada al sector de las grandes superficies.
- 4 Es la que debe situarse en una zona de gran tránsito.
- 5 Es la que más se expandirá en el futuro.
- 6 En ella podrá comprar productos alimenticios para llevar.
- 7 En ella el franquiciado y el franquiciador desembolsan la misma cantidad.
- 8 En ella podrá degustar una buena repostería.

A

Lo que diferencia a este restaurante especializado en comida italiana del resto de propuestas es que además de la zona de degustación, dispone de una parte en la que se pueden adquirir artículos típicamente italianos. La enseña ha abierto cuatro restaurantes y, basándose en ellos, tienen previsto abrir 12 establecimientos hasta finales de año. Respecto a las zonas de expansión, el requisito es que las ciudades tengan más de 100.000 habitantes. La inversión media para instalar la marca es de 347.000 euros, en locales de 250 a 300 m². La cadena cobra un *royalty* mensual del 6% de las ventas.

B

Esta franquicia inició la expansión de esta enseña hace tres años y ya cuenta con nueve locales. Tras la buena acogida del concepto, que se basa en la venta de pequeños bocadillos y pequeños platos a un euro, la compañía piensa alcanzar los 35 locales este mismo año.

Respecto a las zonas preferenciales de expansión, la enseña pretende implantarse en los centros comerciales, hipermercados y supermercados.

La inversión para incorporarse a la cadena es de 71.500 euros. Los puntos

de venta deben tener entre 100 y 120 m² y no requiere salida de humos.

C

Esta cadena apuesta por la comida rápida y sana en un ambiente moderno y con amplio horario.

Los locales deben situarse en zonas de mucho paso de ciudades con al menos 10.000 habitantes y con afluencia turística.

Respecto a la inversión, la enseña ofrece la fórmula de 50/50 lo que garantiza una máxima implicación de la matriz con el franquiciado, y reduce a la mitad el gasto inicial del emprendedor.

A partir de 60m² es posible incorporarse a esta enseña, a la que cada mes hay que ceder el 5% de la facturación como *royalty* y el 2% como canon de publicidad.

D

Después de diez años de experiencia y más de 50 establecimientos, esta cadena ha iniciado su plan de expansión bajo el sistema de franquicia. La originalidad del concepto se basa en que en ella podrá degustar productos que son diseñados por la propia marca (distintos tipos de pasta, *pizzas*, bollería exquisita, pasteles típicos de diferentes países etc.).

El plan de expansión de la marca pretende implantar el concepto en 16 establecimientos dentro de unos años en ciudades con más de 160.000 habitantes.

Respecto a las condiciones económicas, para un local de 40m² se requiere una inversión de 64.5000 euros. Cada mes, el franquiciado cede el 4% de la facturación como *royalty*.

Respuestas

1 A 2 C 3 D 4 B 5 B 6 A 7 C 8 D

EJERCICIO 2

Lea los siguientes textos y después relacione cada frase con el que corresponda.

- 1 Especialmente útil si carece de don de palabra.
- 2 Pensado para la integración de los trabajadores de distintas nacionalidades de una empresa.
- 3 Será un apoyo si quiere optimizar su agenda.
- 4 La especialización del/de la autor/a no son los negocios
- 5 Es un compendio de las charlas de su autor.
- 6 En sólo dos días dispondrá del libro en casa.
- 7 Es un libro que le divertirá.
- 8 El autor del libro está jubilado

A

APRENDA A ORGANIZARSE

Este libro le ofrece una guía en 12 capítulos teórico-prácticos que le ayudará a mejorar su tiempo, a desarrollar nuevos hábitos de trabajo y a distribuir el espacio de su despacho.

El autor, John Caunt, es escritor y lleva 15 años dedicado a la formación de empresarios.

B

COMPETENCIA GLOBAL

416 Páginas - 2006

Competencia global es una obra práctica que reúne 50 actividades y ejercicios de formación intercultural, dirigida a profesionales de diferentes culturas y a emigrantes.

La autora, Assumpta Aneas, es doctora en pedagogía por la Universidad de Barcelona.

Precio editor: 38 €, precio FNAC: 36,10 €.

C

HABLAR SIN MIEDO

En el mundo actual, la capacidad para comunicarse ante un grupo numeroso de personas en toda clase de negocios y situaciones resulta cada vez más fundamental. A diferencia de otros libros que abordan este tema, *Hablar sin miedo* va más allá de técnicas como la respiración, para centrarse en lo que motiva la ansiedad y ayudar a identificar las barreras que impiden la comunicación.

El programa le ayudará a desarrollar una técnica para vencer la ansiedad y a utilizar las nuevas técnicas para tener éxito en una amplia diversidad de situaciones.

D

VENCEDORES

Jack Welch sabe cómo ganar. Durante su larga carrera de cuarenta años al frente de General Electric, ha conducido su empresa a ser líder en todos los mercados. Desde que se retiró en 2001, Welch ha viajado por todo el mundo dando conferencias y empujando por el éxito de éstas, Welch ha escrito este interesante libro.

Su público lo componen desde obreros hasta ejecutivos, desde directores de proyecto hasta gerentes con experiencia.

Escrito con el peculiar estilo optimista y práctico del autor y lleno de anécdotas personales que harán reír.

Respu

1 C 2 B 3 A 4 B 5 D 6 A 7 D 8 D

4.1.8. COMPRENSIÓN DE LECTURA. CLOZE ABIERTO (B1-B2)

EJERCICIO 1

Lea el siguiente texto y piense en **solo** una palabra adecuada para completar los espacios en blanco.

El club Marca es un club de deporte, ocio y tiempo libre. **(1)** eres socio podrás participar en concursos, sorteos, etc. Por otra parte, encontrarás muchas ofertas especiales e increíbles descuentos. ¡Descúbrelos!

Te ofrecemos dos formas de hacerte socio. ¿**(2)** de ellas prefieres? La primera es entrar en www.clubmarca.com y rellenar el formulario. La segunda es llamar a nuestro teléfono de atención **(3)** cliente: 902 150 902, de lunes a viernes, de 10.00 a 18.00 h.

Si tienes menos **(4)** 18 años, tu padre, tu madre o tu tutor deberá firmar el formulario y enviárnoslo al Apartado de Correos 7100. 28 080 Madrid.

En un plazo aproximado de un mes te mandaremos el carné de socio a tu domicilio. ¡Así de fácil **(5)** ser socio del Club Marca!

Respuestas

1. Si
2. cuál
3. al
4. de
5. es

EJERCICIO 2

Lea el siguiente texto y piense en **solo** una palabra adecuada para completar los espacios en blanco.

Escribir un correo electrónico

A pesar de que la informática es un artículo de lujo **(1)** _____ la inmensa parte de la humanidad, cada vez somos más los que nos comunicamos por correo electrónico. Por si resulta útil, sugiero algunos consejos que, en ningún caso, pretenden ser originales, ni científicos, ni completos, **(2)** _____ sí útiles.

Conviene escribir siempre algo en el apartado 'asunto' por varios motivos: es un elemento informativo, permite agrupar el mensaje con otros **(3)** _____ mismo tema y - muy importante- puede ser una buena manera para seducir y que **(4)** _____ lea rápidamente nuestro envío.

En general, los mensajes deben ser breves, claros y precisos, ya que a quienes reciben muchos mensajes en su ordenador **(5)** _____ molesta perder el tiempo en aclarar confusiones o ambigüedades.

Respuestas

1. para
2. pero
3. del
4. se
5. les

4.1.9. COMPRENSIÓN DE LECTURA. ¿QUÉ SE DICE EN EL TEXTO? (B1-B2)

EJERCICIO 1

Lea el siguiente texto y elija la respuesta correcta A, B o C para responder a las preguntas que aparecen después.

CONCURSO NAVIFEL

Está acabando la primavera y ya están los empleados de la prestigiosa Navifel preparando la campaña de Navidad. Un año más, la firma Navifel ha depositado en nosotros su confianza y envía a nuestra redacción las bases del concurso para el cartel publicitario de este año que tendrá lugar del 15 de junio al 10 de julio.

A continuación las bases...

PRIMERA.- Podrán participar en este concurso cuantos artistas lo deseen, independientemente de su nacionalidad, siempre que residan en España. Cada concursante podrá presentar hasta un máximo de tres obras corriendo de su cuenta los gastos y los medios.

SEGUNDA.- El tema será de libre elección e interpretación del autor, pero deberá recoger el espíritu que durante décadas ha caracterizado a Navifel.

TERCERA.- Las obras se realizarán en sentido vertical, con las siguientes medidas : 90 x 60 cm. Los trabajos deberán ser a color e inéditos, empleándose cualquier técnica plástica, pictórica o fotográfica, realizados sobre superficie rígida o adheridos en tabla.

CUARTA.- Los originales deberán presentarse sin la firma del autor y además, deberán incluir un sobre cerrado que contenga una hoja donde se hará constar: nombre, apellidos, domicilio y teléfono del autor, así como un lema, el cual figurará también al dorso del cartel. El sobre será sólo abierto en caso de ser el cartel elegido. Los concursantes que presenten más de un trabajo observarán estas normas para cada uno de ellos.

QUINTA.- La presentación de los trabajos se hará en la sede de nuestra revista

antes de las 14.00 horas del martes, 10 de julio.

SEXTA.- Navifel organizará, si lo cree conveniente, una exposición pública con todos los trabajos presentados.

SÉPTIMA.- Se otorgará un único premio de 20.000 €, además de un obsequio sorpresa. Para la concesión de este premio se designará un Jurado cuyo fallo se hará público el miércoles, 25 de julio.

OCTAVA.- Los originales serán recogidos en el departamento de Relaciones Públicas de Navifel durante todo el mes de agosto y en horas de oficina

NOVENA.- El Jurado podrá declarar desierto este concurso si estima que ninguna de las obras reúne la calidad necesaria.

1. ¿Quién ha establecido las bases?

- A una revista.
- B una empresa.
- C unos empleados.

2. ¿Qué requisitos deben tener los artistas?

- A tener la nacionalidad española.
- B vivir en territorio español.
- C participar con tres obras.

3. ¿Qué características obligatorias deben tener los trabajos que se presenten?

- A contar con unas dimensiones concretas.
- B tener un colorido original e innovador.
- C ser fotografías de temática libre.

4. El texto dice que los artistas deben remitir sus trabajos...

- A dentro de un sobre.

- B con un eslogan publicitario.
- C a la revista.

5. Según el texto, ¿Qué pasará el 25 de julio?

- A se reunirán los miembros del jurado.
- B se conocerá el nombre del ganador.
- C se entregará el premio de 20.000 euros.

6. En relación con los originales, el texto nos informa de que...

- A serán expuestos en agosto.
- B es posible que ninguno consiga el premio.
- C podrán verse de 9:00 a 13:00 y de 15:00 a 19:00.

Respuestas

1 B 2 B 3 A 4 C 5 B 6 B

EJERCICIO 2

Lea el siguiente texto y elija la respuesta correcta A, B o C para responder a las preguntas que aparecen después.

Moreras

Pedro Moreno ha sido uno de los empresarios españoles más destacados del último siglo como artífice de la construcción en solitario de uno de los grupos alimentarios más importantes. Hoy, la empresa *Moreras* tiene una facturación de casi 1000 millones de euros, da trabajo directo a 4.000 personas e indirecto a otras 6000.

Nacido en una familia sin demasiados recursos, apenas si pudo estudiar. A los 12 años compartía el trabajo en la tienda de la familia con la escuela y la venta de bocadillos en el tren de la línea de Palencia a Soria. Acuciado por las necesidades y demostrando ya su capacidad vendedora, Pedro visitaba a los 18 años a los cooperativistas de la zona de quienes recogía los pedidos y ponía en marcha una red local de distribución de productos alimentarios. En 1950, constituyó la sociedad *Moreras*, cuyo accionariado era familiar, desde la que comenzó diferentes negocios en el sector de la ganadería pero sin entrar en el mundo de los piensos. Con el paso del tiempo fue adquiriendo algunas empresas teniendo siempre en cuenta la innovación, inquietud que le acompañó a lo largo de su actividad empresarial. En 1972 dio un golpe de mano en el sector de la leche, en unión de la empresa sueca Tetra Pack : introdujo la leche (UHT) o de larga duración y con ella el envase de cartón.

A partir de esa fecha, la historia del grupo ha sido una carrera de crecimiento permanente e innovaciones, tanto en el propio sector de la leche como en productos derivados. Asimismo, se aventuró en la diversificación de otras actividades como zumos, aguas, refrescos, cereales, tortillas, y, finalmente, el desembarco en el sector inmobiliario.

En todos los pasos estaba en primera línea, revisando incluso hasta la publicidad. Sus amigos le califican como “un hombre curioso, astuto y laborioso, otros como pillo, desconfiado y tenaz”, poco amigo de ceder competencias. Su jornada laboral no tenía hora de entrada ni de salida y le agradaba cenar con amigos en su despacho ofreciendo las últimas innovaciones de sus productos. Entendía la empresa como una gran familia y, por encima de todo, apreciaba la fidelidad de sus trabajadores. Presumía de que fueron sus trabajadores quienes un día recogieron firmas para la concesión de la Medalla de Oro al Mérito del Trabajo, que le fue concedida por el gobierno.

Empresario de los de antes, presumía de haber funcionado siempre con préstamos, pero de haber pagado siempre. Trabajaba con una agenda de bolsillo, donde igual apuntaba las ventas de cada día, que la dirección de cualquier amigo que se encontraba en la calle para enviarle al día siguiente un lote con sus productos. Tuvo siempre un compromiso con la calidad a costa del precio de muchos de sus productos y ello le costó más de un enfrentamiento con la gran distribución para imponer sus exigencias. Amigo de vivir con sencillez, odiaba la ostentación. Murió con las botas puestas.

1. ¿Qué dice el texto sobre el pasado de Pedro Moreno?

- A No tuvo una buena formación académica.
- B Comenzó su actividad empresarial a los 12 años.
- C Vendía bocadillos en un negocio familiar.

2. ¿Cuál fue el comienzo de la empresa?

- A Una cooperativa.
- B Una compañía nacional.
- C Una sociedad anónima.

3. ¿A qué sector pertenecían los primeros productos de esta compañía?

- A Al sector ganadero.
- B Al sector agroalimentario.
- C Al sector lácteo.

4. ¿Cuándo experimentó la empresa un crecimiento importante?

- A Cuando diversificó sus actividades.
- B Cuando invirtió en el sector inmobiliario.
- C Cuando firmó un acuerdo con una empresa europea.

5. ¿Qué información sobre el empresario Aranda es cierta?

- A Recibió un premio otorgado por sus trabajadores.
- B Revisaba personalmente cada detalle.
- C Organizaba eventos para mostrar las innovaciones.

6. ¿Cuál es una característica de los productos de esta compañía?

- A La buena calidad.
- B El precio reducido.
- C La alta competitividad.

Respuestas

1 A 2 C 3 B 4 A 5 B 6 A

EJERCICIO 3

Lea el siguiente texto y elija la respuesta correcta A, B o C para responder a las preguntas que aparecen después.

LA GESTIÓN DEL LUJO

Pilar Coco, directora de *Soares*, ha conseguido hacer brillar a una empresa joyera que necesitaba renovarse. Conseguir algo innovador, pero conservando el toque personal de la firma, no era tarea fácil. Tal como recuerda Coco, “al explicar estas ideas me di cuenta de que las palabras significan cosas diferentes para cada uno. Por eso, nos rodeamos de obras de artistas contemporáneos que aportan visiones diferentes. Fue un mensaje muy contundente sobre el proyecto que queríamos acometer y hacia dónde queríamos ir”.

Las compradoras de *Soares* son mujeres que dan importancia al diseño, al grado de contemporaneidad y a la facilidad para llevar las joyas, un aspecto que los compradores masculinos no solían tener en cuenta. Aunque debe haber alguna variación por países, la inmensa mayoría de mujeres eligen ellas mismas las joyas que desean. Así, más de la mitad en España ejecutan sus compras en las tiendas y puntos de distribución. Aunque las colecciones son comunes para todo el mundo, la empresa se preocupa en hacer adaptaciones según el estilo de vida de cada país e, incluso, la fisonomía de sus mujeres. En Japón, por ejemplo, siempre tienen más éxito los productos pequeños y delicados; en cambio, en el mercado americano y el ruso hay interés por joyas más grandes, para llevar en fiestas de noche, porque existe una vida social donde se celebran con frecuencia acontecimientos.

La empresa cumple hoy 120 años y está presente en 26 países, con 18 tiendas propias para final de año y más de 250 puntos de distribución. Este año se espera un crecimiento del 20% respecto al año pasado. Hoy más del 70% de la producción de *Soares* se exporta, y Rusia, Japón y Estados Unidos son algunos de sus principales mercados, a la vez que en Europa se mantiene una producción incesante, que varía inapreciablemente año tras año

reportando beneficios seguros a la empresa. Dentro de sus planes de expansión, la empresa apuesta por potenciar la ampliación de tiendas propias, sin descuidar los puntos de distribución, aunque tampoco abandona la idea de un servicio directo con el comprador. Sonia piensa que así es más fácil el contacto con el consumidor y se puede obtener más información para interpretar cómo éste recibe los productos, además de ser un buen escenario para transmitir el estilo y los valores de la marca.

1. ¿Cómo ha renovado la directora de *Soares* la marca de joyería?
 - A Reuniendo ideas muy diversas.
 - B Imitando el arte contemporáneo.
 - C Renunciando a su estilo propio.

2. ¿Qué se dice sobre los clientes de *Soares*?
 - A Son hombres y mujeres indistintamente.
 - B Aprecian el diseño clásico de las joyas.
 - C Realizan personalmente sus compras.

3. ¿Qué información se da sobre las propuestas de la joyería *Soares*?
 - A Se modifican según el estilo de cada compradora.
 - B Son diferentes según el país donde se venden.
 - C Tienen un mercado más amplio en Estados Unidos.

4. Según el texto, la firma de joyería *Soares*:
 - A Se fundó hace más de un siglo.
 - B Posee alrededor de 250 tiendas.

C Ha crecido un 20% en un año.

5. El periodista nos informa de que la firma:

A aumenta las ganancias en Europa a ritmo constante.

B la mayoría de las ventas las genera en el extranjero.

C exporta tres cuartas partes de su producción.

6. ¿Cuáles son los planes de expansión de la empresa?

A Mejorar el servicio directo con el cliente.

B La apertura de puntos de venta.

C Disponer de más datos sobre los consumidores.

Respuestas

1 A 2 C 3 B 4 A 5 B 6 B

4.1.10. COMPRENSIÓN DE LECTURA. CLOZE CERRADO (B2)

EJERCICIO 1

Lea el siguiente texto y seleccione para cada espacio en blanco la letra **A, B, C o D**.

EL CONTINENTE DEL FUTURO

El Fondo Monetario Internacional **(1)** que el continente africano crezca en torno al 6,5 % en los próximos dos años, reforzando el período de bonanza económica más significativo desde la década de los setenta, un hecho que no ha pasado desapercibido para los **(2)** extranjeros, puesto que cada vez hay un mayor interés en el continente y cada vez son más las empresas que se **(3)** allí.

La microempresa protagoniza el **(4)** empresarial africano. Es en este contexto donde se pueden encontrar oportunidades interesantes. Claro que, como en

- 1 A prevé B asegura C trata D toma
- 2 A empleados B activistas C turistas D empresarios
- 3 A trabajan B instalan C construyen D presentan
- 4 A tejido B organismo C proyecto D actividad
- 5 A números B riesgos C peligros D problemas

Respuestas

1 A 2 D 3 B 4 A 5 D

EJERCICIO 2

Lea el siguiente texto y seleccione para cada espacio en blanco la letra **A, B, C o D**.

LA IMPORTANCIA DE UN BUEN LOGO

Los logotipos ponen cara a los nombres de las empresas más influyentes. Piense un momento, ¿(1) _____ usted gasolina a su coche en una gasolinera sin marca? ¿Dejaría sus ahorros en un banco sin logotipo?

El poder de la marca es enorme, por eso cabe preguntarse cómo, en

un universo de marcas, han conseguido triunfar logos tan dispares como Coca- cola, Chanel, Visa o Camper. Un buen logo debe ser algo que (2) _____ fácilmente en nuestra memoria y para ello, según los expertos, hay una serie de características importantes. Los logotipos de éxito (3) _____ en día, suelen tener una escritura limpia y clara, en otras épocas, sin embargo, no fue así.

El logo tiene que (4) _____ en el mejor traje de una marca. Lo primero es entender lo que quiere y necesita cada cliente, también es necesario trabajar el logotipo y (5) _____ con los de otras marcas del mismo tipo de productos, para ver si destaca o no.

- | | | | | | | | | |
|---|---|---------|---|-------------|---|---------|---|------------|
| 1 | A | tendría | B | daría | C | echaría | D | tomaría |
| 2 | A | quede | B | sea | C | reste | D | tenga |
| 3 | A | ahora | B | día | C | actual | D | hoy |
| 4 | A | ser | B | convertirse | C | llegar | D | hacerse |
| 5 | A | hacerlo | B | publicarlo | C | unirlo | D | compararlo |

Respuestas:

1 C 2 A 3 D 4 B 5 D

4.1.11. COMPRENSIÓN DE LECTURA. ¿DÓNDE ESTÁ EL ERROR? (C1)

EJERCICIO 1

Lea el siguiente correo electrónico. En algunas líneas hay una palabra incorrecta. Señale cada error y escriba la respuesta correcta.

Estimado José Antonio:

Gracias a que contamos con una grande oferta de menús vegetarianos que en las encuestas de calidad siempre aparecen en los primer puestos, hemos decidido crecer y apostar por un nuevo local en la zona.

Por eso, tenemos el placer de dirigirse a usted con el fin de comunicarle que el día 25 de este mes vamos a inaugurar un nuevo local de nuestra cadena en la zona.

Como usted posee la tarjeta de cliente de nuestros establecimientos, hemos pensado que le apetecería asistir por la fiesta que estamos organizando. Si es así, inscríbese en nuestra página web www.vegetis.com lo antes posible.

Te esperamos

Atentamente,

Rafael Pérez

Respuestas

Grande/gran

primer/primeros

dirigirse/dirigirnos

por/a

Te/le

EJERCICIO 2

Lea el siguiente correo electrónico. En algunas líneas hay una palabra incorrecta. Señale cada error y escriba la respuesta correcta.

Estimado Sr. Alcántara:

Le informamos de que nuestro pedido de 100 marcos de aluminio modelo E-102 con fecha del 26.02 de este año no nos haya llegado. Se trata de un pedido urgente porque nuestra planta en Valencia los necesita en la mayor brevedad posible. Cuando esto no es posible, debemos anular la orden de pedido.

Le ruego que solucione las problemas de envío que existan y haga lo posible para que nos lleguen antes de día 12 de marzo.

Del mismo modo, le informamos de que los gastos de cualquiera transporte urgente deberán pagados por su empresa.

Un cordial saludo

Vicente Recaredo

Gerente de Vallisa S.A.

Respuestas

Haya/ha Cuando/si las/los

de /del cualquiera/cualquier

4.2. OTRAS ACTIVIDADES PARA UN EXAMEN DE EFE

Las tareas que presentamos a continuación son sugerencias de modelos de ejercicios que pueden ayudar a la correcta preparación de cualquier examen del mundo de los negocios, sea adaptativo o no. Incluimos ejercicios para trabajar tanto la comprensión auditiva, como la comprensión de lectura y la gramática y vocabulario. Están dirigidos a los profesores encargados de preparar a los candidatos, pero también pueden llevarse a cabo de forma individual.

Actividad 1

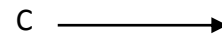
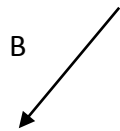
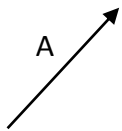
Piense y anote qué le sugeriría a un grupo de estudiantes del mundo de la economía para ayudarles a incluir el estudio del español en su día a día. Por ejemplo, dígales que hagan una lista con las ventajas que tiene incorporar el español a su currículum o todo lo que supondría para una empresa:

- Relaciones comerciales con países de habla hispana.
- Conocimiento cultural del mundo hispano para los negocios.

Actividad 2

Interpretación de gráficos: ¿arriba, abajo o constante?

Decida qué imagen corresponde a cada frase.



- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| 1. subir | 8. tendencia a la baja |
| 2. una bajada | 9. una recuperación |
| 3. aumentar | 10. bajar |
| 4. una caída | 11. una tendencia al alza |
| 5. permanecer constante | 12. remontar |
| 6. descender | 13. un incremento |
| 7. una subida | 14. permanecer invariable |

1 A 2 B 3 A 4 B 5 C 6 B 7 A

8 B 9 A 10 B 11 A 12 A 13 A 14 C

Actividad 3

1. Los estudiantes escriben parte de un artículo, de un informe, de un correo electrónico informal, de un memorando, etc. También pueden copiar y pegar algún fragmento de textos de Internet. Después, deben guardar dos copias.

2. De las tres copias, reparta entre los estudiantes una diferente a la suya. Antes se deberán haber borrado algunas palabras, dependiendo de la gramática o del léxico que se quiera trabajar, por ejemplo, pueden ser tiempos verbales, preposiciones, vocabulario, etc. De la segunda copia, cada estudiante debe borrar aquellas palabras que le parezcan interesantes para incluirlas en un ejercicio. Deben conservar una tercera versión que esté completa.

3. Uno o dos días más tarde, los estudiantes deben volver a leer los textos y tratar de rellenar los espacios en blanco y corregir a los compañeros si han cometido errores.

Actividad 4

1. Pregunte a los alumnos en qué tipo de cosas podría fijarse la gente para valorar si les gusta su trabajo.

Temas posibles:

- Variedad en el trabajo
- Buenas instalaciones
- Buen comedor
- Posibilidades de ascenso
- Buen salario
- Prestigio de la empresa
- Vacaciones
- Conocer gente

2. Una vez realizada esta parte del ejercicio, con los distintos temas que hayan podido surgir, pídale que hablen de todo lo que relacionen con cada uno de ellos. Por ejemplo:

- El “conocer gente” podría dar lugar al tema de los compañeros, los proveedores, los clientes...

• La “variedad” podría ser el punto de partida para hablar de lo diferentes que pueden ser las jornadas de trabajo, y comparar los tipos de empleos, los trabajos dentro y fuera de la oficina, las tareas urgentes y las que requieren menos prisa...

3. Para seguir trabajando este tema, sugerimos que utilice la tarea 23-27 del examen modelo de BULATS, que incluimos debajo.

4. Ponga (o lea en su defecto) una vez cada una de las otras grabaciones y pida a los estudiantes que respondan a la pregunta.

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

	viajes al extranjero
	tiempo libre
	sueldo
	trabajar por su cuenta
	idiomas
	ambiente de trabajo
	creatividad
	conocer a gente nueva
	proximidad al domicilio

Transcripción

Usted va a escuchar a cinco personas responder a la pregunta ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

Después de escuchar a cada una de ellas, decida qué es lo que más le gusta a cada una.

Seleccione la respuesta de la lista A-I y escriba la letra correspondiente en los espacios en blanco.

Oirá las cinco intervenciones una sola vez.

PAUSA: 00'20''

R: Ahora escuche el ejemplo.

Mujer: Bueno... Para mí, lo más importante es la cercanía. Vivo a tan sólo 15 minutos de mi trabajo, y eso me permite ir andando sin necesidad de coche ni transporte público. Además puedo regresar a casa para comer y volver a la oficina después.

Para él lo más importante de su trabajo es la proximidad a su domicilio. Entonces, usted deberá marcar la letra I como la respuesta correcta.

Persona 1

Mujer: Una de las cosas más interesantes de mi trabajo es la posibilidad de desarrollar mi actividad fuera de mi país. Todos los meses tengo que realizar algún viaje, y esto me permite conocer otros ambientes de trabajo.

Persona 2

Mujer: Para mí, lo mejor es el salario. Mi compañía es la que mejor paga de este sector, y esto es una buena motivación para todos los empleados.

Hombre: Vamos, que no va a cambiar de compañía.

Mujer: No, por el momento desde luego que no.

Persona 3

Mujer: Yo trabajo en una filial de una empresa inglesa y casi todos los días debo hablar con la Central en Londres. Además, tenemos negocios con Francia y por eso debo

practicar también francés.

Persona 4

Mujer:

Yo trabajo en un banco y lo que más me agrada es el horario. Trabajamos de 8 a 3 y eso me permite tener la tarde libre para hacer otras actividades.

Persona 5

Mujer:

Soy profesora en un centro de idiomas, por eso estoy en contacto con personas de diferentes edades y nacionalidades, esto es muy interesante pues a la vez que enseñas aprendes muchas cosas sobre otras culturas.

Clave de respuestas

Persona 23: A Persona 24: C Persona 25: E Persona 26: B Persona 27: H

Actividad 5

A: Paráfrasis

Relacione cada oración del cuadro **A** con la oración del cuadro **B** que más se parezca en significado. Todas las oraciones hacen referencia a cursos relacionados con el mundo de los negocios.

Caja A

1. Los participantes aprenden a cambiar el aspecto de una carta o una nota.
2. Solo pueden acceder al curso quienes hayan trabajado con hojas de cálculo.
3. El curso es de gran utilidad para gente que trata con visitantes extranjeros.
4. Se recomienda el curso a las personas encargadas de la contabilidad y de hacer presupuestos.
5. Los participantes pueden presentarse a un examen.
6. Se enseña a evitar el riesgo de accidentes laborales.
7. En el curso se aprende a tener un buen discurso.
8. Al término del curso, los participantes son capaces de organizar una reunión eficiente.

Caja B

- | | |
|---|---|
| A | El curso trata sobre las normas básicas de seguridad y salud en los centros de trabajo. |
| B | En el curso se ofrecen consejos sobre cómo establecer relaciones con clientes internacionales. |
| C | Se da la opción de realizar pruebas para obtener distintos títulos. |
| D | Los participantes terminan sabiendo crear en el ordenador todo tipo de material en muchos formatos. |
| E | Se pide como requisito tener conocimientos informáticos. |
| F | En el curso se aprende a gestionar los ingresos y gastos de una empresa. |
| G | Se enseñan técnicas de comunicación eficaz. |
| H | Los participantes aprenden a establecer una buena orden del día. |

Clave de respuestas

1 D 2 E 3 B 4 F 5 C 6 A 7 G 8 H

Actividad 6

Pares de paráfrasis

- En cada grupo hay dos pares de oraciones que tienen el mismo significado.
- Empareje las oraciones según su sentido.
- Hay una oración que sobra.

GRUPO 1

A Los clientes disponen del material un día después de la solicitud del pedido.

B Los clientes deben pagar el material en cuanto lo reciben.

GRUPO 2

- A** Los clientes cuyo gasto exceda los 50 euros están exentos de pagar el envío.
- B** El envío cuesta 50 euros, independientemente del tamaño del pedido.
- C** Envío gratuito para pedidos superiores a 50 euros.
- D** El cliente no tiene que pagar nada por el envío de pedidos de menos de 50 euros.
- E** Todos los pedidos llevan un coste adicional de 50 euros por gastos de envío.

GRUPO 3

- A** Quienes visiten la fábrica deben pasar por recepción para recoger un permiso para estacionar el coche.
- B** Los visitantes deberán preguntar en recepción cómo acceder a las oficinas.
- C** Desde recepción se avisará a los trabajadores de la llegada de la visita.
- D** El personal de recepción entregará a los visitantes una autorización para el aparcamiento.
- E** Los recepcionistas indicarán a los visitantes el camino hasta el lugar de trabajo.

Clave de respuestas

Grupo 1: A-E , B-D

Grupo 2: A- C, B-E

Grupo 3: A-D, B-E

Actividad 7

- Escoja un texto adecuado e incluya en él algunos errores.
- Los errores pueden ser o todos de un mismo tipo o estar mezclados.
- No es preciso indicar a los estudiantes el número de errores.

Ejemplo: cambie algunos de los verbos subrayados a una forma incorrecta (usando el mismo verbo principal). Por ejemplo, *montar* podría cambiarse por *montando*, *haber montado*, *montó*, *habiendo montado*, etc.

La franquicia: una vía empresarial para jóvenes

La franquicia constituye una fórmula comercial en pleno desarrollo en España, donde se estima que acapara entre un 2 y un 3 por ciento del comercio minorista. En nuestro país, se dan circunstancias que hacen de la franquicia un negocio muy atractivo: es un camino profesional para jóvenes que encuentran un mercado laboral en recesión, una oportunidad para personas que se han visto envueltas en procesos de regulación de plantillas y una salida para aquellos pequeños comerciantes que no pueden competir con las grandes superficies.

Para montar una franquicia sólo debe encontrar un local. A partir de ahí, el franquiciador iniciará toda una serie de mecanismos para garantizarle la ayuda necesaria para abrir el negocio y ponerlo en marcha. La empresa franquiciadora le cederá su marca y todos sus distintivos comerciales (logotipo, anagramas, rótulos, etc.), le facilitará el mobiliario, el decorado, productos terminados o, en su defecto, materias primas con las que fabricarlos y, además, le enseñará las técnicas comerciales y de gestión ya experimentadas en otros establecimientos de la red. Usted deberá seguir todas las normas de la cadena. Tendrá que compensar al franquiciador mediante un pago inicial, y además mensualmente deberá realizar el pago de un tanto por ciento sobre la facturación.

El franquiciador consigue un crecimiento rápido con menores costes, ya que, por ejemplo, el personal y los locales no son suyos, sino que pertenecen a cada

franquiciado. Además, si se realiza una buena selección de éstos, podrá disponer de personas que gestionen mucho mejor cada punto de venta, ya que conocerán de cerca las peculiaridades, hábitos de consumo y al público de su área geográfica en exclusividad. Por su parte, el franquiciado disfruta de un gran poder de negociación con sus proveedores, lo que le permite unas mejores condiciones de compra. De esta manera, los riesgos inherentes al inicio de cualquier actividad empresarial son menores al contar con el respaldo de un nombre acreditado.

Idea práctica

Piense maneras de plantear una actividad de corrección de errores a partir de los errores cometidos por los estudiantes.

Actividad 9

Se trata de crear frases con huecos de opción múltiple que evalúen gramática y vocabulario.

1. Los emprendedores que crearon empresas como Adidas, Billabong o Google tenían una buena idea, pero convertirla en un redondo no fue fácil.

- A asunto
- B trabajo
- C negocio
- D proyecto

2. Tener un trabajo que a uno le guste se ha..... en un lujo.

- A hecho
- B pasado
- C vuelto
- D convertido

Clave de respuestas

1. C
2. D

Para profundizar más

- Después de explicar las opciones que da el ejercicio, sugiera respuestas alternativas.
- Escriba tres o cuatro oraciones utilizando todas las opciones que no son correctas en la pregunta. Borre el léxico que quiera enseñar a sus alumnos. Los estudiantes deberán escribir la respuesta correcta.
- De este modo, los estudiantes tienen que pararse a pensar el significado de todas las opciones.

Ejemplo 1

Elija entre estas palabras, *trabajo*, *negocio* y *proyecto*, la más adecuada para completar las siguientes oraciones:

1. El Ministerio de Economía retiró su..... de vigilar las cuentas de los políticos españoles.

2. Según la prensa, hay políticos metidos en el sucio del desvío de divisas.

3. Juan es adicto al....., ni siquiera en agosto se toma unos días de vacaciones.

Ejemplo 2

Utilice la forma y el tiempo adecuados de *hacer, pasar, ser y volverse* para completar las siguientes oraciones:

1. Una vez que tuvimos establecido el margen de beneficios, a la firma del contrato.

2. El panorama parece muy alentador pero sin una buena idea no hay nada que

3. Adolf Dassler, padre de Adidas, el primer empresario que usó la promoción en el mundo del deporte para aumentar el conocimiento de sus productos entre el público.

4. La economía nacional tiende a contraerse y a frágil.

Ejemplo 1

1. proyecto

2. negocios

3. trabajo

Ejemplo 2

1. pasamos

2. hacer

3. fue

4. volverse

Actividad 10

A) Práctica de preposiciones

1. Nos reuniremos dos veces..... semana.

- A en
- B por
- C de
- D para

2. Ayer tenía tantos correos electrónicos que contestar, que no tuve tiempo nada.

- A en
- B para
- C con
- D a

3. Gracias los esfuerzos de todo el personal, la empresa ha superado las dificultades económicas.

- A a
- B de
- C por
- D para

4. Hola, Juan. Me alegro hayas podido venir a la reunión.

- A a
- B para
- C con
- D de

B) Para profundizar más

Complete con la preposición correcta en cada caso: en, por, de, para

1. El Consejero de Economía se reúne con el Comité de empresa..... abordar la situación planteada tras la presentación de un ERE por parte de la Dirección.
2. Los ministros de Economía de varios países de la eurozona se han reunido..... secreto en Luxemburgo para renegociar los planes de rescate de Grecia y Portugal.
3. Los sindicatos se reúnen.....tercera vez consecutiva para elaborar el borrador que presentarán al gobierno.
4. Ante el cambio de gerencia, los trabajadores solicitan reunirse.....inmediato para que les aclaren la nueva normativa en vigor.

Actividad 11

A) Posibilidades gramaticales y léxicas

1. La firma..... un giro a su política de expansión.

- A asestó
- B proporcionó
- C entregó
- D dio

2. La semana pasada tuve muchísimo trabajo y muy cansado.

- A soy
- B estoy
- C tengo
- D siento

3. Para obtener beneficios del proyecto, se como mínimo cinco años de inversiones.

- A duran
- B transcurren
- C necesitan
- D quedan

4. ¿Dónde es la reunión?

- A es
- B pasa
- C celebra
- D está

B) Para profundizar más

Utilice la forma y el tiempo adecuados de *dar*, *entregar*, *asestar* y *proporcionar* para completar las siguientes oraciones:

1. Los grupos parlamentarios rechazan saldar la hipoteca el piso.
2. Las olas del tsunami..... un fuerte golpe a la economía de los países en vías de desarrollo.
3. La revolución industrial..... un vuelco a la economía.
4. Eslovenia vivió un desarrollo industrial importante después de la Segunda Guerra Mundial, lo que le.....una *economía* muy próspera.

Clave de respuestas

A) 1. D

2. B

3. C

4. A

B) Para profundizar más

1. entregando
2. asestaron
3. dio
4. proporcionó

Actividad 12

Los estudiantes deben pensar en algunas opciones incorrectas para cada palabra en negrita. Explíqueles que las opciones tienen que ser válidas en cuanto al significado, pero que no se pueden usar debido a aspectos gramaticales, o si se trata de colocaciones léxicas.

Los estudiantes también pueden trabajar el texto de forma diferente, es decir, escribir el contenido en otras palabras, o convertirlo en un texto no formal.

Estimado cliente:

Es un placer **dirigirnos** a usted para agradecerle la confianza que ha **depositado** en nuestra organización al solicitar nuestra Tarjeta de Compra "Corty". Esperamos que sienta plena satisfacción al usarla y le invitamos a que conozca y disfrute de todas sus **ventajas**.

Clave de respuestas

1. ir, encaminarnos, marchar
2. apoyado, guardado, asentado, colocado, reposado
3. virtudes, chollos, excelencias, gangas

Actividad 13

Selección múltiple

Adecuado para todos los niveles. En la parte auditiva de cualquier examen de EFE, hay varias tareas de comprensión auditiva. Para esta actividad se necesita una hoja de ejercicios A, y/o una hoja de ejercicios B, la transcripción (opcional).

Esta actividad resulta más útil cuando los estudiantes ya han practicado la parte de comprensión auditiva con una o dos actividades de respuesta múltiple y, por tanto, se han familiarizado con el formato del ejercicio.

1. Explique a los estudiantes que, no sólo tienen que ver cuál es la respuesta correcta, sino que también deben asegurarse de que las otras dos opciones son incorrectas. Propóngales hacer una actividad con ellas.
2. Reparta la/s hoja/s de trabajo. Si dispone de la grabación, pida a los estudiantes que doblen la/s hoja/s para que no puedan ver la transcripción.
3. Después de escuchar la conversación o leer su transcripción, los estudiantes deben comentar por parejas o en grupos pequeños por qué son incorrectas las dos opciones que se ofrecen.
4. Una vez que toda la clase tiene claro por qué las dos respuestas son incorrectas, pídale que escriban la respuesta que creen que es la correcta.
5. Anímeles a leer su propuesta en voz alta para ir comparando respuestas.
6. Pídale que rodeen en la transcripción, si se la ha dado, las frases en las que está la respuesta. Deben subrayar también las frases que puedan distraerles y llevarles a elegir las opciones incorrectas.

Usted va a escuchar una conversación entre Juan, gerente de una empresa, y Julia, la directora financiera, sobre dónde situar la sede central de la empresa.

- 1 ¿Dónde está el edificio que más les ha gustado?
A
B En el centro de la ciudad.
C En el campo.
- 2 ¿Qué tipo de mejoras piensan los dos que deberían hacerse?
A
B Cambiar las ventanas.
C Se debería hacer una ampliación.
- 3 ¿Qué podría causarles alguna dificultad?
A Demasiado aparcamiento.
B
C La distancia a la autopista.

Transcripción

Juan: Bueno, Julia, pues ahora que los dos hemos visto los dos edificios, a ver a qué conclusión llegamos. ¿Crees que alguno de ellos encaja con la idea que tenemos para ubicar la central?

Julia: A mí, la verdad, es que me ha gustado el sitio en el que está el Edificio del Real. A tres kilómetros del centro pero dentro de una zona muy urbanizada, todo rodeado de viviendas... Parece una zona muy agradable, no sé.

Juan: Y no está tampoco muy lejos del campo.

Julia: Sí, la verdad es que creo que, ya solo por la ubicación que tiene, lo tiene todo a su favor. Además, tampoco necesita mucha reforma, ¿no?

Juan: Hombre, algún cambio sí que tendríamos que hacer para adaptarlo un poco a lo que buscamos. Quizá no es muy grande, pero bueno, ya lo redistribuiríamos de otra forma.

Julia: A lo mejor, lo que podríamos hacer es tirar algunas paredes y convertir las dos o tres habitaciones pequeñas en una más grande. Así podríamos aprovechar más el espacio, pero sin tocar puertas ni ventanas.

Juan: Me parece bien, muy buena idea. De todos modos, contamos con espacio suficiente por si en el futuro decidimos hacer alguna ampliación.

Julia: Lo que sí que tenemos que ver con calma es la forma de acceder, para no tener problemas más adelante.

Juan: Pues, se podría entrar desde la autopista. No creo que sea muy complicado colocar ahí la entrada. Y para nosotros sería estupendo, porque facilitaría mucho el acceso tanto a los camiones que nos traigan el material, como a los trabajadores que vayan y vengán.

Julia: A mí es que justo lo que no me gustó fue que la única entrada al aparcamiento estaba a la salida de una curva. En eso merecería la pena invertir más y hacer alguna obra. Sería mucho mejor entrar al aparcamiento desde el otro lado del edificio.

Juan: Sí, la verdad es que, pensándolo bien, sería mucho mejor.

Si se prefiere, se puede simplemente hacer de esta actividad, una actividad como la que parece en el examen, es decir, tres opciones donde sólo una es correcta. En este texto las opciones correctas serían:

1. En una urbanización
2. Distribución del espacio
3. La entrada al lugar desde la carretera

Hoja de trabajo A

1. A En una zona residencial.

2. A Se deberían acometer reformas internas.
3. B La entrada al lugar desde la carretera.

Transcripción

Juan: Bueno, Julia, pues ahora que los dos hemos visto los dos edificios, a ver a qué conclusión llegamos. ¿Crees que alguno de ellos encaja con la idea que tenemos para ubicar la central?

Julia: A mí, la verdad, es que me ha gustado el sitio en el que está el Edificio del Real. A tres kilómetros del centro pero dentro de una zona muy urbanizada, todo rodeado de viviendas... Parece una zona muy agradable, no sé.

Juan: Y no está tampoco muy lejos del campo.

Julia: Sí, la verdad es que creo que, ya solo por la ubicación que tiene, lo tiene todo a su favor. Además, tampoco necesita mucha reforma, ¿no?

Juan: Hombre, algún cambio sí que tendríamos que hacer para adaptarlo un poco a lo que buscamos. Quizá sea un poco pequeño pero bueno, ya lo redistribuiríamos de otra forma.

Julia: A lo mejor, lo que podríamos hacer es tirar algunas paredes y convertir las dos o tres habitaciones pequeñas en una más grande. Así podríamos aprovechar más el espacio, pero sin tocar puertas ni ventanas.

Juan: Me parece bien, muy buena idea. De todos modos, contamos con espacio suficiente por si en el futuro decidimos hacer alguna ampliación.

Julia: Lo que sí que tenemos que ver con calma es la forma de acceder, para no tener problemas más adelante.

Juan: Pues, se podría entrar desde la autopista. No creo que sea muy complicado colocar ahí la entrada. Y para nosotros sería estupendo, porque facilitaría mucho el acceso tanto a los camiones que nos traigan el material, como a los trabajadores que vayan y vengán.

Julia: A mí es que justo lo que no me gustó fue que la única entrada al aparcamiento estaba a la salida de una curva. En eso merecería la pena invertir más y hacer alguna obra. Sería mucho mejor entrar al aparcamiento desde el otro lado del edificio.

Juan: Sí, la verdad es que, pensándolo bien, sería mucho mejor.

Actividad 14

Esta actividad es igual que la anterior, pero el texto que se trabaja no es una conversación, sino un monólogo. Se trata de un profesor de universidad que habla sobre la importancia del marketing y la producción para tener éxito en los negocios. Escriba la respuesta correcta.

1. La empresa heladera decidió competir
 - A asegurándose de que vendían a un precio más bajo que el resto.
 - B
 - C estableciendo una red de distribución de gran importancia.

2. La estrategia de marketing de la empresa se distinguió del resto porque:
 - A presentaron el producto en un nuevo embalaje.
 - B llevaron a cabo una inmensa campaña publicitaria.
 - C

Transcripción

Veamos un ejemplo de lo que yo considero que es una buena política de marketing. Una empresa heladera de gran renombre hoy en día, logró su prestigio gracias a su producto. Decidieron hacerse un hueco en el mercado de nuestro país, aun sabiendo que tendría que luchar contra una fuerte competencia. Las otras marcas ya se encargaban de abastecer a las heladerías de las calles más transitadas, por lo que la

nueva empresa optó por competir ofreciendo un producto que siempre, de todas todas, estuviera disponible. Para ellos, esta estrategia resultaría más efectiva que ofrecer una amplia variedad de productos y que incluso vender a un precio bajísimo.

Se inclinaron también por la exclusividad, por lo que abrieron solo un reducido número de tiendas, las cuales gozaron de una ubicación privilegiada. Las situaron en las zonas de más categoría de las grandes ciudades, donde únicamente unos pocos bolsillos podían permitirse el lujo de salir de compras. El embalaje también estaba diseñado para reflejar la idea que pretendían transmitir. Para darse a conocer, confiaron sobre todo en el boca a boca de un pequeñísimo grupo de clientes exclusivos. Fueron muy selectivos al anunciarse, y su nombre solo apareció en algunas revistas y anuncios de selectas tiendas de perfumes y joyería. No cabe duda de que se trató de una manera muy innovadora de promocionar un producto tan de todos los días como un helado. Y la idea se convirtió en un éxito.

Si se prefiere, al igual que se ha propuesto en la actividad anterior, se puede simplemente hacer una actividad con tres opciones donde sólo una es correcta. En este texto las opciones correctas serían:

1. B garantizando que sus productos eran siempre de una calidad suprema.
2. C dependían de lo que los clientes se fueran contando unos a otros.

Actividad 15

Ideas para establecer predicciones

Esta actividad está pensada para desarrollar la capacidad de predecir lo que va a escucharse. No se trata de una actividad específica, sino que se proponen distintas formas de organizar actividades para preparar la parte de comprensión auditiva. Son ideas muy variadas con las que se pretende despertar el interés de todos los estudiantes. No es necesario indicar a los estudiantes que se está preparando la prueba de comprensión auditiva. De hecho, muchas actividades son muy útiles por sí mismas, y sirven también para practicar la expresión oral. Resultan apropiadas para todos los niveles.

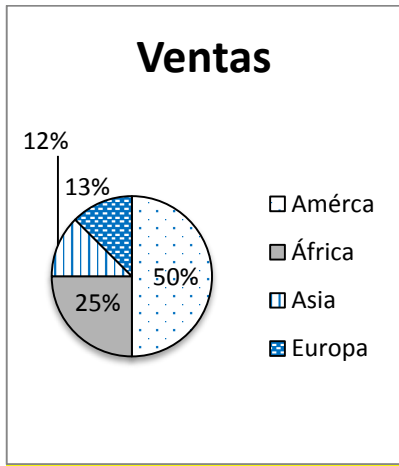
1. Utilice frases de la actividad de comprensión auditiva para que los estudiantes hablen sobre sí mismos, su familia, su país, etc.
2. Por grupos, los estudiantes deben decir todas las ideas que se les ocurran (problemas, actividades, características del trabajo, etc.) con relación a un tema que se proponga y que tenga que ver con el de la prueba de comprensión auditiva.
3. Indique a los estudiantes el tema, trabajo o situación mencionados en la actividad de comprensión auditiva. Por grupos, deben hablar sobre lo que saben del tema y sobre lo que les gustaría saber.
4. Cuando la parte de comprensión auditiva consista en un diálogo para preparar un viaje, una visita, una fiesta, etc., plantee una actividad en la que los estudiantes tengan que organizar algo parecido, pero adecuado a su entorno.
5. Para esta actividad, utilice elementos visuales relacionados con el tema de la comprensión auditiva y pida a los estudiantes que, apoyándose en ellos, inventen una historia, establezcan comparaciones, describan las imágenes y/o hablen de cómo se sentirían en dicha situación. Se podrían utilizar periódicos, anuncios publicitarios, etc.
6. Anote en pequeños papeles palabras clave que se escuchen en la actividad de comprensión auditiva. Se podría entregar un papel a cada estudiante, o un papel a cada grupo de 10 estudiantes. Los estudiantes se mueven por el aula, comparan sus papeles y forman grupos de cuatro personas con los estudiantes que tienen palabras relacionadas con las suyas. Deben explicar al resto de la clase qué razones les han llevado a juntarse.
7. Ponga o lea un pequeño fragmento del texto. Lo ideal sería escoger uno en el que se expresara una emoción y admitiera distintas interpretaciones. Los estudiantes deben decir a qué podría estarse refiriendo el hablante. Si a los estudiantes les gusta escenificar, pídeles que sean ellos los que representen el diálogo o el monólogo.
8. Plantee preguntas relacionadas con el texto de la comprensión auditiva. Los estudiantes deben debatir en torno a esos temas. Puede moderar el debate o dejar que sean ellos quienes interactúen libremente.

Actividad 16

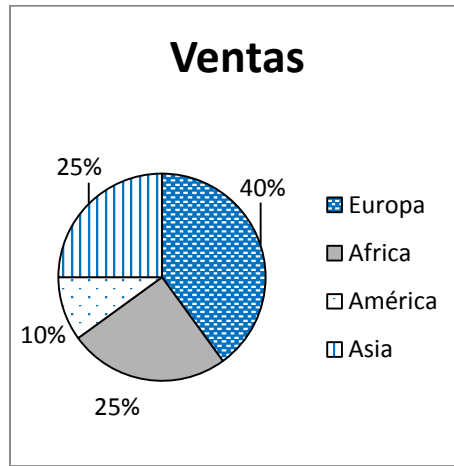
Relacionar oraciones con los gráficos

Estos cuatro gráficos muestran el porcentaje de ventas de una empresa en cuatro continentes durante un cuatrimestre.

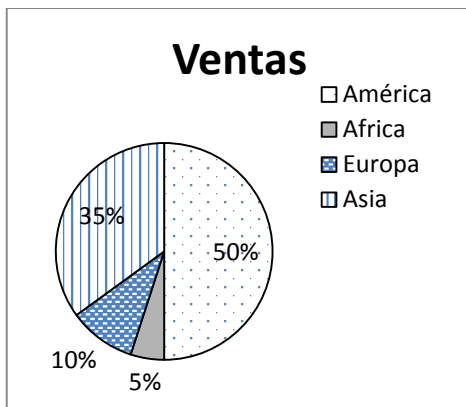
Año 1



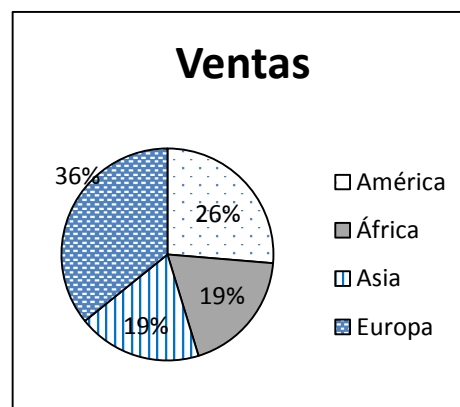
Año 2



Año 3



Año 4



¿Con qué gráfico circular se corresponde cada oración? Una opción no describe ninguno de los gráficos.

1. Durante ese año, el continente asiático y el africano fueron a la par en el número de ventas. Ambos superaron ampliamente el volumen de Europa.

2. En ese año, el volumen de ventas en las dos Américas no alcanzó la mitad del total, y el resto de los continentes se repartieron a partes iguales el resto de las ventas.

3. Las ventas en las dos Américas durante este año representaron menos de la mitad del total, el porcentaje europeo fue superior al africano.

4. El porcentaje de ventas en Asia fue muy superior al de África y Europa; la mitad del total de ventas se concentró en América del Norte y América del Sur.

5. Este año, las ventas en Asia y Europa estuvieron igualadas, y las ventas en las dos Américas representaron una mitad del total.

Clave de respuestas

1. Año 2

2. No describe ningún gráfico

3. Año 4

4. Año 3

5. Año 1

Actividad 17

Con esta actividad se pretende desarrollar la habilidad de comprender textos breves. Son preguntas de comprensión de lectura y conocimiento de la lengua.

1. Escoja fragmentos de distintos tipos de textos (anuncios, noticias, instrucciones, notas informativas...).

2. Pegue los pequeños fragmentos de texto en una hoja de papel, y deje espacio suficiente para que los estudiantes puedan escribir tres opciones para crear una actividad de selección múltiple.

3. Dé a cada estudiante, pareja o pequeño grupo de estudiantes una hoja con diferentes textos breves.

4. Pídales que escriban tres opciones de selección múltiple para cada uno de los textos.

5. Indíqueles que estas opciones deben contener la misma información que el texto, pero que tienen que expresarla con otras palabras.

6. Explíqueles que solo puede haber una opción correcta por texto, y que las otras dos deben contener información incorrecta, pero que no se vea a simple vista.

7. Cuando los estudiantes estén preparados, deben intercambiarse la hoja con otro estudiante, pareja o grupo.

8. Los estudiantes deben responder al ejercicio de selección múltiple que les ha tocado, y explicar qué opciones son correctas, y cuáles son las incorrectas.

Actividad 18

Sopa de letras

En esta sopa de letras aparecen 6 objetos que existen normalmente en una oficina.¹⁷

L	B	Q	E	Y	C	U	V	L	M	O	E	D	Y
J	P	V	H	E	R	M	A	S	A	D	S	V	E
F	U	I	S	T	P	M	N	I	L	B	T	H	R
V	D	S	U	Z	P	A	I	M	E	S	A	I	V
R	I	E	T	A	U	V	R	L	M	O	N	C	O
I	M	P	R	E	S	O	R	A	C	F	T	I	Ñ
O	C	A	A	H	I	Z	O	A	D	Y	E	E	L
X	Z	P	O	R	D	E	N	A	D	O	R	R	X
Q	E	U	M	T	I	T	E	B	P	U	I	O	A

¹⁷ Puede apoyarse con las palabras al final de la sopa o con dibujos que hagan referencia a las palabras correspondientes.

J	U	M	G	U	I	R	S	I	L	L	A	N	E
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Actividad 19

Presentamos una entrevista a un empresario español, pero las respuestas no están ordenadas, así que el estudiante deberá seleccionar el texto de la respuesta adecuada a cada pregunta.

Marco Sastre es el presidente de *Manduca*, la mayor cadena española de tiendas de ropa deportiva y complementos de atletismo.

PREGUNTAS

1. ¿A qué se dedicaba antes de fundar la mayor cadena española de tiendas de deporte?
2. Eso significa que su vida personal casi no existía, ¿verdad?
3. ¿Cómo surgió la idea de Manduca?
4. ¿Cuáles cree que fueron las claves de la gestión?
5. Respecto a la evolución en el crecimiento de su negocio, ¿qué nos puede comentar?

RESPUESTAS

A) Lo que pasó fue que un buen día, llegó la oportunidad de mi vida. Cogí el tren, como suele decirse. Yo quería crear una especie de supermercado del deporte. Me cuenta que todo el mundo corría, que estaba de moda. Además, en esa etapa, yo estaba desmotivado en mi trabajo y tenía ganas de cambiar.

B) Bueno, pues hay que ver los números. En el año 2011, que fue cuando empezamos, teníamos solo 4 tiendas en Madrid, pero al año siguiente se multiplicaban por dos y al siguiente teníamos ya 25 repartidas por todo el país, además de contar con 50 puntos de venta para poder cubrir el territorio nacional.

C) Bueno, yo era un comercial de una multinacional. Estaba viajando todo el día, de reunión en reunión, me pasaba la vida en los aeropuertos y dormía más en hoteles que en mi casa.

D) La verdad es que siempre tuve claro que había dos puntos que tenía que tener en cuenta siempre y no descuidar nunca: el cliente y su satisfacción y un alto nivel de especialización para que todo el mundo pudiera encontrar cualquier cosa relacionada con el *running*. Y eso es porque el mercado manda, así de claro.

E) La verdad es que no, no mucho. Me pasaba el día trabajando.

Clave de respuestas

1-C 2-E 3-A 4-D 5-B

Actividad 20

Los candidatos que quieren obtener una certificación lingüística en EFE también tienen que practicar la expresión escrita. Mostramos tres tareas para llevar a cabo esta práctica.

Tarea 1

Usted ha recibido un pedido en el que se incluye la siguiente carta.

Salamanca , 19 de marzo de 2015

Estimada Sra. García:

Como acordamos en nuestra última conversación telefónica, le enviamos los tres monitores de pantalla de 24 pulgadas. Le rogamos que compruebe el material recibido y que complete la hoja de garantía que incluimos en cada caja. Una vez cumplimentadas las tres garantías, por favor, remítanoslas en el sobre que hay para cada una.

Sin otro particular, le saluda atentamente,

Manuel Rodero

Responsable del Atención al cliente

Escriba una respuesta (50-60 palabras) en la que deberá contestar la carta diciendo lo siguiente:

- Uno de los monitores no tiene el tamaño que usted había pedido.
- Necesita tenerlo solucionado antes de una semana
- No puede remitir las garantías.

Tarea 2

Su empresa va a asistir a una feria para presentar sus productos nuevos.

Escriba una carta a unos de sus principales clientes para invitarle a la feria. (180 – 200 palabras)

Escriba sobre:

- el lugar y fecha
- tipo de feria
- qué pueden encontrar

y sobre otros puntos que usted considere importantes.

Tarea 3

Usted ha recibido un correo electrónico donde le anuncia que ha sido admitido en una universidad española.

Enviar

Para... |

CC...

CCO...

Asunto:

Salamanca , 5 de noviembre de 2015

Estimada Ana Nieto:

Le informamos de que ha sido admitida en nuestra universidad para cursar estudios de posgrado el próximo curso. Le rogamos que nos escriba con la mayor brevedad posible

Escriba una respuesta (50-60 palabras) en la que deberá contestar la carta diciendo lo siguiente:

- Agradecer su admisión.
- Solicitar algunos cursos que le interesan
- Informar del alojamiento que quiere tener para su estancia.

4.3. MATERIAL COMPLEMENTARIO

Para preparar un examen no solo es necesario entrenar el formato o practicar diferentes tipologías de ejercicios diferentes a los del examen, también hay que aprender la lengua dentro de ese contexto, pero en interacción con la clase y el profesor. El material que presentamos podría trabajarse online o presencialmente, pero en cualquier caso, nos parece complementario a lo anterior.

4.3.1. CLUB DE LECTURA

Se trata de un material que puede irse ampliando, renovando o eliminando. Los textos que incluimos fueron adaptados de las fuentes originales para hacerlos asequibles a estudiantes de nivel B1 como mínimo. La dinámica de trabajo es clásica y fácil. Los estudiantes leen el texto y se trabaja la comprensión de lectura con preguntas para comprobar si han entendido el texto y para conseguir también que muestren su expresión oral.

TEXTO 1

ALERTA, VIAJERO DE NEGOCIOS: NO ESTÁ SOLO, SE OYE TODO

Peter Cochrane, asesor tecnológico, empresario y bloguero, suele relajarse durante el trayecto en tren, entre su casa en un pequeño pueblo y Londres, con café, galletas y un periódico.

Pero durante un viaje se dio cuenta de que los pasajeros que tenía al lado hablaban a gritos.

Cochrane les lanzó una mirada de enfado, pero no hubo suerte, así que decidió que, si no podía derrotarlos, se uniría a ellos. Entonces empezó a escucharles mientras celebraban una reunión de negocios a través del móvil. “En cuestión de minutos supe quiénes eran, quién era su cliente, a qué se dedican y cuál es su facturación”, señala Cochrane. “Y sabía qué clase de dificultades tenían”.

Entonces, el que parecía asesor jefe anunció una conferencia telefónica con un cliente. “El número que hay que marcar es este y la contraseña es esta”, recuerda Cochrane, que no pudo resistirse a participar también en la conferencia. Introdujo la contraseña y controló la conversación entre sus compañeros de viaje y una empresa aeroespacial de propiedad pública. “Si yo fuera una mala persona, sin duda habría podido aprovecharme”, asegura.

Hablar en voz alta de negocios durante un viaje puede tener repercusiones.

En 2009 pasó lo mismo cuando un hombre de negocios retransmitió en el tren la intención de su bufete de despedir a varios empleados diciendo por el móvil varios nombres de sus compañeros que irían al paro. La indiscreción llevó al bufete a disculparse públicamente por sus desafortunadas declaraciones públicas.

En una era de una hiperconectividad en la que varias aéreas ofrecen servicios de móvil en pleno vuelo y cada vez más autobuses, trenes e incluso taxis incluyen acceso wifi, las personas que viajan por motivos de negocios revelan información confidencial de forma habitual.

Espiar por encima del hombro o leer furtivamente los documentos o el ordenador portátil es una práctica muy extendida. En 2007, un sondeo realizado entre 400 hombres de negocios por encargo de 3M United Kingdom, un 80% de los

entrevistados espiaba.

El director de una importante agencia de espionaje de Nueva York aconseja a los viajeros que estén preocupados por este tema que sigan una “dieta de datos” antes de emprender un viaje de negocios. “¿Realmente necesitan llevar un portátil, un iPhone y una unidad de almacenamiento USB?” pregunta este experto.

La respuesta que da es la siguiente: “No se puede perder lo que no se tiene”. Un asesor del sector de la microeléctrica, se siente más preocupado por las miradas curiosas de los pasajeros y aconseja no usar power points durante los vuelos porque son fuentes muy grandes. Por todo esto, antes de encender la Blackberry o de hablar con un compañero de trabajo, ya sea en el cielo o sobre raíles, piense en la cantidad de datos que está facilitando al oyente del asiento de al lado.

Adaptado de *El Huffington Post*

Posibles preguntas para trabajar el texto

1. ¿Conoce usted esta situación? ¿Le parece frecuente?
2. Haga una lista de consejos utilizando imperativos para alertar sobre este problema.
3. ¿Cree usted que los avances tecnológicos son un "arma de doble filo"? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

TEXTO 2

REUNIONITIS

¿Alguna vez ha calculado cuánto le cuesta a su empresa una reunión de casi una hora en la que sus colaboradores han estado divagando la mayor parte del tiempo? Si es usted un empresario, debería saber que hay una página web en la que usted puede saber estos datos.

Para ello, deberá introducir los datos que le solicita el simulador y sabrá la cantidad de dinero que ha desperdiciado. Después, transcurrido un tiempo razonable, verifique cuántas de las decisiones adoptadas en esa reunión se han consumado. Si la respuesta es ninguna, multiplique por dos esa cantidad. Y ahora, vuelva a multiplicar esa cifra por el número de reuniones que celebra a la semana, al mes o al año. Y ahora sí. Piense cuántas de esas órdenes, reflexiones, consultas y opiniones compartidas se hubieran podido transmitir mediante un simple correo electrónico. ¿Ya tiene la respuesta? No lo dude: un virus muy en boga invade su empresa: el que contagia el síndrome de la *reunionitis*. No se preocupe, tiene curación.

(Adaptado de *El País de los Negocios*)

Posibles preguntas para trabajar el texto

1. ¿Cómo cree que debe organizarse una reunión?
2. ¿Cree que la "reunionitis" es cultural?
3. ¿Cómo puede evitarse este problema?
4. ¿Cuánto duran las reuniones en su país? ¿deberían tener límite de tiempo?

Texto 3

TIPOS DE JEFES

Los jefes no gustan. No caen bien. Buenos, malos o regulares, lo cierto es que todos los sufrimos y forman la mayor parte de nuestras quejas cotidianas en el trabajo. No digamos en plena crisis, con los despidos a la orden del día. De hecho, “en las organizaciones se suele entrar por un buen proyecto y salir por un mal jefe”, indica el presidente de la firma de cazatalentos Odgers Berndtson, José Medina. Y es que muchos de ellos, en lugar de poner una escalera al ascenso de su equipo, lo que hacen es ponerle la zancadilla.

El jefe es esencial en el desarrollo profesional de sus colaboradores. En particular, el primer o primeros superiores jerárquicos, son los que marcan el itinerario profesional del trabajador, por eso resulta tan relevante su modelo de gestión del personal.

Existe mucha literatura sobre liderazgo. Los americanos son expertos en esta disciplina del *management*. Y aunque todavía está por descubrir el jefe perfecto, sí se han clasificado sistemáticamente los estilos de dirección que practican, determinantes para el progreso de la carrera de cualquier empleado.

La catalogación de los tipos de líderes más habituales de Daniel Goleman, psicólogo estadounidense convertido en gurú tras la publicación de su libro *Inteligencia emocional*, es una de las más extendidas. En el *best-seller* *Líder resonante y disonante* habla de seis clases de dirigentes: autoritario, visionario, afiliativo, democrático, limitativo y *coach* o entrenador.

(Adaptado de *El País de los Negocios*)

Posibles preguntas para trabajar el texto:

1. ¿Tienes usted un jefe? Descríbalo.
2. ¿Cómo debe ser un buen jefe?
3. ¿Es usted o ha sido alguna vez jefe?
4. Encuentre sinónimos para los siguientes adjetivos:
 - mandón
 - blando
 - majo
 - desconsiderado
 - generoso
5. A continuación, piense en los adjetivos contrarios en significado.

4.3.2. EXPRESIONES ÚTILES

Las actividades que planteamos en este caso, sirven para trabajar distintas áreas del mundo profesional por contextos. Son actividades en las que el candidato trabaja por un lado, el vocabulario específico de ese tema, lo ve contextualizado en un ejemplo donde se recoge ese vocabulario y por último, aprende expresiones idiomáticas que le ayudan a expresarse de manera más fluida en español.

Podrían trabajarse a modo de fichas, cada una dependiendo del contexto o situación que queramos trabajar.

FICHA 1: REUNIONES DE TRABAJO

Vocabulario

hacer negocios con alguien	presentar
participar	interrumpir
asistir a una reunión	acordar (por unanimidad/mayoría?)
agenda /orden del día	objetar
estar de acuerdo	actas de una reunión
estar en contra	tratar de/hablar de
llegar a un acuerdo	añadir
discutir	

Expresiones útiles

¿Estamos todos de acuerdo?
¿Podemos votar?
Hay que tomar una decisión
¿Alguien quiere añadir algo más?
¿Alguna objeción?

Contexto

Arturo Fernández: Buenos días. Si estamos todos, me gustaría empezar la reunión. Vamos a seguir el **orden del día**. Asimismo, Pedro Pérez se encargará de recoger lo que vamos a decir y elaborará las **actas**.

Ana López: Buenos días, gracias todos por **asistir** a la reunión y bienvenidos. Como saben, el tema principal es **discutir** la estrategia que debemos seguir para poder **hacer negocios** con la empresa Truconsa S.A.

Os voy a mostrar la **presentación** que he preparado con los datos de la empresa para poder **discutir** los pasos que debemos seguir. Si necesitáis **añadir** o comentar algo,

por favor, no dudéis en **interrumpirme**. Después, **votaremos** y a continuación, **tomaremos la decisión** que sea oportuna.

Expresión idiomática

Ir al grano

Irse por las ramas

FICHA 2: OFERTAS DE EMPLEO

Vocabulario

Encargarse de

Ser responsable de

Entrevista

Convocatoria

Líder

Currículum vitae (C.V.)

Requisito

Contrato

Formación

Conocimientos

Oferta de empleo

Disponibilidad

Habilidad

Perfil

Remuneración

Expresiones útiles

Es imprescindible tener Experiencia en un puesto similar

Se valorará/n conocimientos

Se ofrece incorporación inmediata

Condiciones económicas negociables

Contexto

Grupo Multinacional de primer orden del sector servicios. Buscamos en España un **JEFE DE PERSONAL** para dirigir y gestionar nuestra plantilla de más de 1.300 trabajadores desde nuestra central en Madrid.

Deberá **encargarse de** la administración personal en colaboración con el Director de Recursos Humanos así como de la resolución de problemas de la plantilla.

Buscamos alguien con el siguiente **perfil**: 27/30 años. Graduado en Derecho. **Requisito** imprescindible: experiencia mínima 5 años en administración de personal y **disponibilidad** para viajar a nuestras sucursales. Autonomía e iniciativa, así como **conocimientos** informáticos.

Nuestra empresa ofrece **Contrato** indefinido. Un puesto de responsabilidad con gran autonomía. Un período de **formación** de varios meses en nuestra central de Madrid.

Interesados deberán enviar su C.V. a COFROSUR@central.es indicando la referencia Dir R.R.H.H. Los seleccionados tendrán una **entrevista** en nuestra oficina central el 2 de julio.

Para una entrevista individual con la empresa en Valencia previa convocatoria el viernes 29 de enero.

Envíe su C.V., carta y fotografía a EUROMAN, C/Orense, 85, 29020 Madrid, indicando la referencia 2377 en la carta y en el sobre.

EUROMAN

ESPAÑA

Expresión idiomática

Cruzar los dedos

Trabajar duro

FICHA 3: COMIDAS DE TRABAJO

Vocabulario

Reservar Una Mesa	Probar
Pedir	Asistir A Una Reunión
Carta	Agenda /Orden Del Día
Primer Plato	Estar De Acuerdo
Entrantes/Entradas	Estar En Contra
Postre	Llegar A Un Acuerdo
Crudo/Pasado/Al Punto	Discutir
Al Horno/ A La Plancha	Presentar
Relleno/Rebozado/Cocido/Frito/	Interrumpir
Guarnición	Acordar (Por Unanimidad/Mayoría?
Pedir La Cuenta	Objetar
Pagar La Cuenta	Actas De Una Reunión
Salado/Dulce	Tratar De/Hablar De
Propina	Añadir

Expresiones útiles

Te recomiendo que pruebes
Cuando pueda, ¿Puede traernos..?
¿Cómo quiere la carne: al punto, hecha, poco hecha?
¿Me trae la cuenta, por favor?
La comida corre a cargo de la empresa

Contexto

En el restaurante dos socios

Pedro: menos mal que hicimos la reserva de la mesa con tiempo, porque está lleno.

Antonio: Me han dicho que lo mejor de la carta de este restaurante es la carne, así que yo tengo claro el segundo plato.

Pedro: Bueno, pues entonces yo también pediré carne a la plancha y si te parece bien, compartimos una o dos entradas. Eso sí, no tomaré postre porque estoy a régimen.

Antonio: Muy bien, yo sí porque necesito algo dulce después de comer, así que probaré algún postre ligero.

Expresión idiomática

Ponerse morado

Estar a régimen/a dieta

FICHA 4: CONTRATOS

Vocabulario

Finalizar/ Rescindir

Redactar

Incumplir

Finalizar

Contratación

Contrato indefinido/a tiempo

parcial/en prácticas

Puesto de trabajo

Condiciones

Paga extraordinaria/ Incentivos

Dietas

Horario

Autónomo

IRPF

Salario bruto/neto

Jornada

Expresiones útiles

Firmar el contrato

Redactar las cláusulas

Contexto

Formato mail

Estimado Sr. López:

Le informamos de que hemos decidido que forme parte de nuestra plantilla y de que en los próximos días procederemos a la formalización del contrato. En un principio, le ofrecemos un contrato en prácticas de 5 meses con continuación indefinido. Las vacaciones y las pagas extraordinarias serán conforme a lo estipulado en la ley. El salario bruto asciende a 600 euros brutos mensuales más dietas por desplazamientos e incentivos por objetivos. La cantidad se modificará cuando el contrato se transforme. Su horario será de de 9 a 14.30.

Para aclarar estas y otras cuestiones, le rogamos que pase por nuestra oficina el viernes a las 10 de la mañana.

Atentamente,

Susana Pastor

Jefe de Recursos Humanos

Expresión idiomática

Leer bien la letra pequeña

No ser oro todo lo que reluce

FICHA 5: HOTELES

Vocabulario

Reservar/ Hacer una reserva
Sala de convenciones
Servicios complementarios
Quedarse
Recepción
Temporada alta/baja
Huésped
Alojamiento

Pensión completa/ Media pensión/
Desayuno
Anular/anulación
Servicio de recogida de pasajeros
Habitación/individual/doble
Servicio de transporte
Disponibilidad

Expresiones útiles

Comprobar disponibilidad
Contratar un guía local
¿Podría llamarme un taxi?
¿Pueden despertarme a las 7.30, por favor?
¿Puede darme la clave para usar wifi?

Contexto

Recepcionista: Buenos días. Hotel Atlantis, le atiende Ramón Álvarez, ¿en qué puedo ayudarle?

Santiago Martínez: Buenos días, vería quería **hacer una reserva** para el próximo fin de semana. Nos **quedaremos** dos noches en **habitación doble**.

Recepcionista: Muy bien, sería para entrada el día 15 y salida el 17. ¿Quiere cama de matrimonio o dos camas?

Santiago Martínez: Cama de matrimonio. También quiero incluir el **desayuno** y el parking.

Recepcionista: Lo siento, pero para esas fechas solo hay **disponibilidad** en habitación doble con dos camas. Estamos en **temporada alta** y el hotel está bastante lleno.

Santiago Martínez: Ya, ya, entiendo. Bueno, entonces, pues... dos camas. ¿A qué hora hay que dejar la **habitación**?

Recepcionista: Los fines de semana deben dejar la habitación antes de las dos de la tarde.

Expresión idiomática

Estar a tope

Dormir como un lirón

Capítulo 5

Glosario

Las guías de creación de un examen, las *checklists* y las revisiones externas son herramientas fundamentales para la creación de exámenes de calidad, como ya hemos tenido oportunidad de ver. En el caso que nos ocupa, el de la creación de un examen de español de los negocios, para completar este proceso, creemos que es necesario un glosario de algunas de las palabras, las más representativas, que deberían aparecer en un examen de este ámbito. Este glosario no solo vendría a completar la información que un creador necesita para llevar a cabo la creación de un examen de este tipo, sino que también sería de enorme utilidad para aquellos docentes de esta asignatura que quieran preparar material para sus clases.

Nuestra contribución a la creación de un repertorio léxico para el español del mundo de los negocios se ha llevado a cabo, en primer lugar, elaborando un listado de palabras que hemos recopilado de los manuales de español de los negocios que existen en el mercado¹⁸; en segundo lugar, hemos acudido al repertorio léxico que recoge el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en las “Nociones específicas” y que clasifica de acuerdo con los niveles del Marco. Hemos anotado dichos niveles junto al término en cuestión para que el lector valore su idoneidad o, en su caso, pueda orientarse al respecto. Más adelante comentaremos este extremo. Por último, y siguiendo el criterio de arbitrariedad que el propio MCER instauró en su momento y que siguió el PCI en su recopilación léxica, nos hemos guiado por nuestra propia competencia lingüística, desde nuestra experiencia docente en el mundo del Español de los negocios. Se trata, por tanto, de una muestra representativa que recoge palabras que cualquier candidato de un examen de Español de los negocios o cualquier estudiante de este ámbito lingüístico debe aprender más tarde o más temprano, independientemente del método elegido.

¹⁸ Vid bibliografía.

GLOSARIO

-A-

A granel (C2)	Agente de Bolsa (C1)	Asegurar
A la baja (C1)	Ahorro (B2)	Asesor (C1)
A plazos (B2)	Ajustado (B2)	Asesoramiento (C1)
Abastecer (C2)	Ajustar (C2)	Asesoría (C1)
Abreviación	Ajuste	Asistencia (C1)
Academia (A2)	Al alza (C1)	Asistente (B2)
Acceso (B2)	Al contado (B2)	Asistente personal
Accesorio	Albarán (C2)	Asociación (B2)
Accidente (B2)	Almacén (B2)	Asociado
Acción (C2)	Almacenaje	Asunto
Accionista (B2)	Alquiler (A2)	Auditar
Aceptable	Alta (C2)	Auditoría
Aceptar (B1)	Amortización (C2)	Auditor
Aconsejar	Análisis (B1)	Aumento (B2)
Acordar	Anexo	Ausente (C1)
Actas (C1)	Anfitrión/a (C1)	Autónomo (B2)
Activos	Anticipado (B2)	Autorizado (C2)
Acuerdo	Anticipo (B2)	Autorizar
Acumular (C1)	Anular (B1)	Auxiliar de vuelo (B1)
Adjunto (B1)	Anunciar (B2)	Aval (C1)
Administración (B1)	Anuncio (B1)	Avanzado
Administrativo (A2)	Aplazado	Avión
Admisión	Aplazar (C1)	Ayudante (B1)
Admitir (C1)	Apreciación (C1)	
Adquirir (C2)	Aptitud (C1)	
Adquisición (C2)	Archivar (B1)	-B-
Aduana (C1)	Área	
Aeropuerto (A1)	Argumento (B2)	Baja (B2)
Agencia (A2)	Asalariado (C1)	Balance (C1)
Agenda (A2)	Asamblea	Banca (C1)
Agente (B2)	Ascenso (B2)	Banco (A2)

Base de datos (B2)	Carrera (B1)	Competencia (B2)
Beneficios (C1)	Carta de presentación (B1)	Competidor
Bien inmueble (C2)	Carta de solicitud	Competitivo (C2)
Bienes (C1)	Cartera de clientes (C1)	Comprador (A1)
Bienes de consumo (C1)	Caso	Comprar (A1)
Bienestar	Catálogo (B1)	Concesionario
Billete (A2)	Céntimo (A1)	Condiciones (B2)
Billón	Central (B2)	Conexión (B2)
Bolsa (C1)	Centralización	Conferencia (B2)
Bonificación (C1)	Certificado (A2)	Congreso (B1)
Bono (C2)	Cesar (C2)	Conocimiento (B2)
Borrador (B2)	Cese (C1)	Consejero delegado (C2)
Bufete (B1)	Cheque (A2)	Consejo (C1)
	Cheque al portador (C1)	Consejo de administración
-C-	Cheque nominativo (C1)	Considerar
	Cifras (B2)	Consolidación
Cable (B2)	Cita (A2)	Constitución (C2)
Cadena (B2)	Clasificar (B1)	Consulado (B1)
Cajero (A2)	Cláusula (B2)	Consumidor (B2)
Calculadora	Clausura (C1)	Contabilidad (B1)
Calcular (B2)	Cliente (A2)	Contable
Calendario (B2)	<i>Coach</i>	Contenedor (B2)
Calidad (B2)	Cobrar (B2)	Contener
Cámara de comercio (B2)	Cobro (B2)	Contestador (B1)
Campaña (B2)	Código de barras (C2)	Continuar (B2)
Canal de distribución	Colapsar	Contratación
Cancelar (B2)	Colega (B1)	Contratar (B1)
Candidato (B2)	Comercial (A2) (B2)	Contrato (B1) (B2)
Cantina (C2)	Comercio (B2)	Contrato en prácticas (B2)
Capacidad (B2)	Comisión (B2)	Contrato indefinido/a (B2)
Capital (C2)	Comité (B2)	Control (B1)
Cargar	Compañero (A2)	Control de calidad
Cargo (B2)	Compañía (B2)	Controlador
Carpa	Compañía aérea	Convención
Carpeta (B1)	Compañía de seguros (B2)	Convocatoria (C2)

Cooperación (B2)	Descatalogar	Disponibilidad (B1)
Cooperar (B2)	Descripción	Disponible (C1)
Coordinar (B2)	Descubrir	Distancia (B2)
Copia (B1)	Descuento (B1)	Distribución (B2)
Corporación	Desembolso (C2)	Distribuidor (B2)
Correo (A2)	Desempeñar (C1)	Distribuir (B2)
Correo electrónico (A2)	Desempleo (B2)	Dividendo
Correspondencia (C1)	Deslocalización	Dividir (B1)
Cotización (B2)	Despachar (C2)	División
Cotizar (B2)	Despacho (A2)	Documentación
Crecimiento (B2)	Despedir (B1)	Documento (B1)
Crédito (B2)	Despido (B2)	Doméstico (B1)
Crisis (B1)	Destino	Domiciliar (B2)
Cualificación	Destitución (C1)	Duplicado
Cuenta (B1)	Desventaja	Duración (B1)
Cuña (C2)	Devaluación (C2)	
Cuota (C2)	Devolución (C1)	
Curriculum vitae (C1)	Devolver (C1)	-E-
	Diagrama	
-D-	Diario (B1)	Edificio (A2)
	Dietas (B2)	Educación (A2)
Daño (C1)	Diferencia (B1)	Efectivo (A2)
Dársena (C2)	Diferencial	Eficacia
Débito	Dimisión (C1)	Eficiencia
Decrecimiento	Dimitir (C1)	Eficiente (C1)
Dedicarse a (A1)	Diploma (A2)	Ejecutivo
Defecto	Dirección (A1)	Ejercer (B2)
Delegado (B2)	Director (A1)	Elección (B2)
Demanda (B1)	Directorio	Elegir (B1)
Denegar (C1)	Dirigir (C1)	Eliminar (B2)
Departamento (B1)	Dirigirse a	Embalaje
Depósito (C2)	Disciplina (C1)	Embarque (B1)
Depresión (C2)	Disco duro (B2)	Empleado (B1)
Desafío	Discusión (A2)	Emplear
Desarrollo (B1)	Diseño	Empleo (B2)

Emprendedor (C1)	Examen (B2)	Fracaso (C1)
Empresa (A1)	Excedente	Franquicia (C2)
Empresarial (B2)	Exhibición (B1)	Franquiciador
Empresario (A2)	Existencias	<i>Freelance</i>
Encargado (C1)	Éxito (B1)	Funcionario (A2)
Encargarse de	Expansión (C2)	Funciones (C1)
Encuesta	Experiencia (B1)	Fusión (C2)
Entrenamiento (B2)	Experimento (B1)	
Entrevista (A2)	Extracto (C1)	-G-
Entrevistador	Extranjero (A1)	
Enviar (A2)	Fábrica (A2)	Gabinete
Envío (B2)	Fabricante (C1)	Galardón (C2)
Envoltorio	Factura (A2)	Gama (C1)
Equipaje (B1)	Facturación (C1)	Gama de productos
Equipo (B1)	Fallo	Ganancias (C1)
Error (A2)	Fax (A1)	Ganar (A2)
Escuela de negocios	Feria (C1)	Garantía (B1)
Esforzarse	Ferry (B2)	Gastos (C2) (B2)
Esfuerzo	Filial (C2)	Gestionar (C2)
Especulación (C2)	Finalizar	Global (C1)
Especular (C2)	Financiación (C2)	Globalización (C1)
Establecimiento (B2)	Financiero (C2)	Graduado
Estacionamiento (C1)	Finanzas (C2)	Gráfico (C2)
Estadística (B2)	Firma (C1)	Guía
Estándar	Firmar (B2)	Guiar
Estar al alcance de	Fiscal (C1)	
Estar de acuerdo	Finiquito (C2)	-H-
Estatutos	Flexibilidad (B2)	
Estrategia (C1)	Fluctuación	Habilidad (B2)
ETT (B2)	Flujo	Habilitación
Etiqueta (B2)	Folleto (B1)	Hecho
Euro (A1)	Fondo de inversión (C2)	Herramienta (B1)
Evaluar (B2)	Formación (B1)	Hipoteca (C1)
Evitar	Fotocopia (A1)	Hoja de balance
Exacto (C2)	Fotocopiadora (A2)	Honorarios

Horario (B2)	Informe (B1)	
Hostal (B1)	Ingeniero (A1)	-L-
Hotel (A1)	Ingresar (B2)	
Huelga (B1)	Ingresos (B2)	Labor (B2)
	Innovación (C1)	Laboral (B2) (B1)
-I-	Inspección (C2)	Ladrón de guante blanco (C2)
	Inspector (B2) (C2)	Lanzamiento (B2)
I+D (C2)	Instrucciones	Lector (C1)
Igualdad (B2)	Intercambio (B1)	Licenciado (B1)
Ilegal (C1)	Interés (B1)	Líder (B2)
Imprescindible	Interino (B2)	Liderar (C2)
Impresora (A2)	Intermediario (C2)	Liquidación (C1)
Imprimir (B2)	Internacional (B2)	Liquidez (C2)
Impuesto (B1)	Invención	Lista de comprobación
Impuesto sobre la renta (C1)	Invento (B1)	Lista de precios
Inauguración (B2)	Inversión (B2)	Llamada (B1)
Incentivos	Inversor (B2)	Llamar (A2)
Incluido	Invertir (B2)	Llegada (B1)
Incorporación (B1)	Investigación (B2)	Logística (C1)
Incorporarse (B2)	Invitación (A2)	Logotipo (C1)
Incorrecto	IRPF (C1)	
Incrementar	Ítem	-M-
Incremento (C1)	IVA (C1)	
Incumplimiento (C2)		Maletín (A2)
Incumplir (C2)	-J-	Manejar (B2)
Indemnización (B2)		Mano de obra (C1)
Indicador (C2)	Jefe (A1)	Mantenimiento (B1)
Índice de mercado	Jefe de personal (B2)	Manufactura (C1)
Indirecto	Jornada (B2)	Máquina
Industria (B1)	Jubilarse (B1)	Marca
Industrial (B2)	Jubilado (A2)	Margen comercial
Ineficiente		Marketing
INEM (B2)	-K-	Márquetin (B1)
Influencia (C1)		Máster (B1)
Información (A1)	Kilometraje	Materia (C1)

Materia prima (B1)	Negociación	Patente (C2)
Material (B2)	Negociar (B2)	Patrimonio (C1)
Mayorista (C2)	Negocio (A2)	Pedido (B1)
Medida (B2)	Nombrar a alguien (C2)	<i>Pendrive</i>
Medio ambiente (B1)	Nómina (B2)	Pérdida (B2)
Medios (B1)	Nominación	Perfil
Medir		Periodo (B2)
Mejora	-O-	Permitirse
Mejorar (B2)		Personal (C1)
Mercado (B2)	Objetivo	Petición
Mercado de valores (C2)	Obligatorio (B2)	PIB
Meta	Obtener (B2)	Plantilla (B2)
Método (B1)	Ocupación (B2)	Plataforma
Miembro (C1)	Ocupado (B1)	Plazo (C2)
Millón	Ocuparse de (B2)	Poder adquisitivo
Minimizar (B2)	Oferta (B1)	Polígono industrial (C1)
Mínimo	Oficina (A1)	Póliza (C2)
Minorista (C2)	Oficina central	Porcentaje (B2)
Mixto	Oficio (B1)	Portafolio
Moneda (A2)	Ofrecer (B2)	Portátil (A2)
Monopolio (C2)	Omitir	Portes (C2)
Montar (B2)	Operario (C1)	Portes debidos (C2)
Móvil (A1)	Oportunidad	Portes pagados (C2)
Movilidad	Ordenador (A1)	Posición
Movimiento (B2)	Organigrama	Posicionarse
Muestra (B2)	Paga extraordinaria (B2)	Posponer
Muestreo	Página (A1)	Postularse
Multinacional (A2)	Página web (A1)	Prácticas (B1)
Multiplicar (B1)	Pago (B2)	Precios (B1)
	Pago retroactivo	Preciso
-N-	Pantalla (B1)	Premio (B1)
	Paquete (A2)	Presencia (B1)
Nave (B2)	Parado (A1)	Presentación (B2)
Necesidad (B1)	Paraíso fiscal (C2)	Inauguración (C1)
Negociable	Paro (A1)	Presidente (A2)

Préstamo (B2) (C1) (C2)	Recepción	Restar (B1)
Presupuesto (B1)	Recibo (C1)	Resultado (C1)
Principiante	Recinto	Retirar (C2)
Prioridad	Reclamación (B2)	Retorno
Privatización (C1) (C2)	Recomendación (B2)	Reunión (A2)
Proceder (C2)	Recomendar a alguien (B2)	Reunirse (A2)
Procedimiento (C2)	Recorte	Revisión (B2)
Procesador (C2)	Rectificación (C2)	Riesgos laborales (B2)
Producción (C1)	Recursos humanos (B1)	Riguroso (C2)
Producción en cadena	Red (A2)	Rol
Producto (B2)	Redactar (A2)	
Productor (C1)	Redes sociales	-S-
Profesión (A1)	Reducción (C1)	
Programa (B1)	Referencia (B2)	Sabático (C1)
Promoción (B1) (C1)	Referencias (B2)	Sala (C1)
Pronóstico (C2)	Registro (C2)	Sala de juntas
Propiedad (B2)	Regulación (C2)	Salario (B2) (C1)
Propietario (B1)	Reintegro (C1)	Salario bruto (C1)
Prospecto (B2)	Relaciones internacionales	Salario neto (C1)
Protocolo (C2)	Remate	Salir a bolsa
Proveedor (C1)	Remuneración	Secretaria
Proyecto (B1)	Remunerar (C1)	Sector (B2)
Publicidad (A2)	Rendimiento (C2)	Segmentos del mercado (C2)
Público objetivo	Renovar (B2)	Seguir (B2)
Puesto de trabajo (B1)	Rentabilidad (C1)	Seguridad (B2)
Puntos de venta	Reparación (B2)	Seguridad social (B2)
PYMES	Repartir (B2)	Seguro médico (B1)
	Reparto (B2)	Ser responsable de
-Q-	Representante (B2)	Servicio post-venta
	Requerir	Siguiente
Queja	Requisito	Sindicato (B1)
	Rescindir (C2)	Sistema (C1)
-R-	Reservar (A2)	Sobre (A1)
	Responsabilidad (B2)	Sociedad (B2)
Ratón (B1)	Responsable (B2)	Socio (B2)

Solicitar (B1)	Teléfono (A1)	Ventas (C1)
Solicitud (B2)	Tema (B1)	Viaje (A2)
Sostener (B2)	Temporal (B2)	Viaje de negocios
Stock	Tiempo completo (B2)	Vigilancia (B2)
Subasta (C1)	Tiempo parcial (B2)	Volumen de ventas
Subastar (C1)	Tienda (A1)	Vuelo (A2)
Subordinado	Titular	
Subcontratar (C1)	Trabajador (A1)	-Z-
Subvención	Trabajo (A1)	
Sucursal (C1)	Trámite	Zona (B1)
Sueldo (B1)	Transacción (C2)	
Sumar (B1)	Transferencia (B2)	
Suministrar (C1)	Tránsito (C2)	
Suplente (C1)	Transparencia	
Suministro (C1)	Transporte (B1)	
Supervisor	Tratar con (C1)	
Suscripción (B2)	Triplicar	
Suspender (C1)	Turismo (A1)	
Sustituto (B1)	Turista (A1)	
-T-	-U-	
Tachar	Unión (B1)	
Taller (B2)	Universal (B1)	
Talonario (B2)	Usuario (B1)	
Tareas (B2)		
Tarifa (B2)	-V-	
Tarjeta de crédito (A1)		
Tarjeta de embarque (B1)	Vacaciones (A1)	
Tasa (C1)	Vacante (C1)	
Tasación (C1)	Valoración (C1)	
Tasar (C2)	Venta (B1)	
Tecnología (C1)	Venta al por mayor (C2)	
Tecnológico (B2)	Venta al por menor (C2)	
Tejido empresarial	Ventaja	

Si analizamos los datos del glosario creado podremos extraer ciertas conclusiones que nos serán útiles para tomar decisiones futuras:

De las palabras recogidas y clasificadas por el Instituto Cervantes, el porcentaje por niveles ha sido el siguiente:

Nivel A1	→	5,8%
Nivel A2	→	8,8%
Nivel B1	→	18,7%
Nivel B2	→	30,8%
Nivel C1	→	20,3%
Nivel C2	→	15,2%

Según estos datos, la mayoría de las palabras que se utilizan en el español de los negocios pertenecen a los niveles B1, B2 y C1, lo cual vendría a confirmar algo que ya hemos ido recogiendo a lo largo de este trabajo; que los fines específicos aparecen en los planes curriculares de las instituciones a partir del nivel B1 del MCER, y que las certificaciones que existen para EFE empiezan también a partir de ese nivel¹⁹. Si bien este dato parece lógico, no creemos que, en el caso del español, al menos en el ámbito en el que estamos trabajando, se deba tomar como referencia acertada el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, al menos en lo que a la selección de niveles para el léxico se refiere, ya que encontramos casos llamativos de palabras fuera de nivel o ausentes de la recopilación léxica. Tal es el caso de la palabra “ejecutivo”, que el PCI sitúa en el nivel C1, cuando es una palabra que en los manuales aparece en niveles mucho más bajos, o la palabra “asunto” que no aparece ni siquiera recogida, cuando en la creación de textos de expresión escrita como cartas formales es un término elemental. Por citar un ejemplo más llamativo, nos gustaría detenernos en el verbo

¹⁹ A excepción de los exámenes adaptativos o progresivos que recogen en las primeras tareas o ítems palabras del mundo de los negocios para evaluar los niveles A1/A2 también.

“gestionar”, que el PCI recoge en el nivel C2, pero que un estudiante de EFE de negocios necesita aprender en niveles mucho más bajos, bien en el nivel A2 o en el nivel B1. El mismo caso podría aplicarse a la palabra “franquicia” que aparece en el nivel C2 y que, en estos momentos, en la prensa escrita hay infinidad de artículos que hablan sobre este sistema de negocio en España porque goza de gran auge, con lo cual, es una palabra que aparece dentro del aula con estudiantes de niveles más bajos.

Con respecto a las palabras clasificadas en el A1 son palabras que aparecen en el ámbito de los negocios, pero también en otros ámbitos. Por ejemplo, la palabra “aeropuerto” forma parte de más campos léxicos, lo mismo ocurre con la palabra “euro” u “hotel”.

Esta recapitulación de palabras también nos ha servido para poner de manifiesto que, si bien el PCI es la única herramienta con la que cuentan aquellos que se dedican a la evaluación y enseñanza del español²⁰, nunca debe considerarse como un axioma de nivel para el español como lengua extranjera, puesto que se trata de una selección arbitraria e intuitiva de términos que sigue los criterios del MCER.

Por otro lado, hay que decir que para el caso del español de los negocios y, probablemente, para el de otros fines específicos, la elaboración de un glosario de estas características debería hacerse teniendo en cuenta un público meta determinado, esto es, un público que estudia específicamente español de los negocios, ya que un estudiante/candidato de este ámbito accede/domina/controla/ maneja este repertorio lingüístico mucho antes que un aprendiz de la lengua general, luego esta distribución de niveles no es válida por no tener en cuenta esta situación de aprendizaje. Por lo tanto puede ser un punto de partida, como se especifica en la introducción del PCI, pero solo eso, un punto de partida.

²⁰ Y no solo para docentes, según recogen en su página web:

... más allá del uso interno que se les dé en su red de centros, como descripciones del material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del *MCER* para el español, de manera que puedan ser utilizados por cualquier profesional interesado —editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc.— o por personas que aprendan español de forma autónoma y que deseen consultarlos en relación con su propio aprendizaje. De este modo, el Instituto pone a disposición de los profesionales y del público en general el resultado de su trabajo, con el afán de que resulte útil para todos y de que contribuya al objetivo último de promover la enseñanza y el uso del español en todo el mundo.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga, ya sea elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc. En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

Mención aparte debería recibir el caso de las palabras inglesas que copan todos los días el mundo de los negocios en todas las lenguas. Como ya dijimos en otra parte de este trabajo (vid cap. 2), nadie discute la hegemonía del inglés en este ámbito. Esto ha hecho que muchas palabras del inglés formen parte de la realidad y que, por tanto, el docente, y no sabemos si el evaluador también, debería contar con ellas. Más que conocido es el caso de “marketing”, que el PCI recoge como “márquetin” en el nivel B1. Pero no solo este caso, sino todas aquellas palabras que se han pasado al español traducidas del inglés que están presentes en aula muchas veces cuando se trabajan artículos de prensa económica, como por ejemplo, “monitorizar” (*monitoring*) o el adjetivo, tan de moda en las ofertas de empleo, “proactivo”.

Por todo esto, creemos necesaria la creación de repertorios lingüísticos para el mundo de los negocios, útiles para los creadores de pruebas, útiles para los profesores de estas asignaturas, pero sobre todo útiles para las instituciones puedan darle a este ámbito el espacio que se merece. Todo ello, siguiendo criterios lo más objetivos posible y empleando métodos científicos de recopilación de léxico. Así habría que manejar encuestas, libros de negocios, anuncios, etc. y crear corpus en este campo y servirse de los corpus existentes (CREA, CORPES XXI, por ejemplo) para bucear en sus páginas y comprobar, con el *software* que nos prestan, qué palabras aparecen en los artículos y libros de la especialidad que hemos tratado en este trabajo.

Conclusiones

Uno de los primeros objetivos al empezar nuestro estudio fue definir el concepto de evaluación, dado que el objeto de la tesis era centrarse en la certificación en el mundo profesional de los negocios. Esto nos llevó a estudiar en profundidad el concepto y mucho de lo que supone esta disciplina: tipos de evaluación, componentes, asociaciones, proyectos, procedimientos, evolución, panorama actual, etc. A esto le siguió la labor de delimitar la definición de lenguaje especializado para poder unirlo al concepto de lenguaje funcional y crear el binomio necesario para poder hablar de EFE. Pensamos que era necesario empezar a delimitar todas estas cuestiones y que había que empezar por definir la lengua especializada de los negocios, una de las lenguas del mundo profesional. El siguiente paso fue acotar el campo hasta poder exponer el panorama actual de la certificación lingüística del español de los negocios. Para ello, hemos revisado los distintos exámenes que hemos encontrado de este ámbito para poder extraer las conclusiones que vamos a ir detallando.

Después de analizar pormenorizadamente los exámenes de negocios de ELE, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la duración, que si sumamos el tiempo en las cuatro destrezas, en general, los exámenes no se diferencian mucho unos de otros.
- Respecto a la caducidad del examen solo aparece en el caso del examen ELYTE que, curiosamente, es del que menos información hemos podido recabar, porque en el caso de BULATS, se recomienda pasados dos años volver a hacer el test, pero solo se recomienda.
- En lo que se refiere al tipo de exámenes, de los seis, solo hay dos progresivos, BULATS y ELYTE, aunque este último no sabemos si lo es realmente o la puntuación es lo que hace que lo parezca, ya que no hay ninguna información acerca del nivel de cada uno de los ejercicios. Tan solo uno es adaptativo y *online*, BULATS.
- En cuanto a los niveles del MCER, observamos que la mayoría se utiliza para certificar los niveles B2 y C1, lo que vendría a apoyar el hecho de que los fines específicos necesitan un andamiaje lingüístico para ser enseñados. Recordemos que, en varios casos, como hemos señalado en el análisis de los exámenes, algunos recomiendan que los candidatos no sean iniciales.

- Respecto a la evaluación de las destrezas, resulta llamativo que la Expresión oral se puede llevar a cabo en todos, excepto en el examen de ELYTE, que no presenta datos para esta destreza. Igual de llamativo resulta que los exámenes de la Cámara de comercio no presenten tareas o ítems para la Comprensión auditiva, por lo tanto, podríamos afirmar que no es un examen completo.
- Otra de las conclusiones extraídas es que gramática y vocabulario sigue siendo un binomio constante y que recogen todos para evaluar al candidato, al igual que la comprensión de lectura, al igual que ocurre en la mayoría de las certificaciones.

Por lo tanto, queda patente que, de todos los exámenes que hemos analizado, ninguno parece el examen que se pueda aproximar a la perfección, bien porque no se elabora con los principios de buenas prácticas recomendados en evaluación, o porque omite alguno de ellos, o bien porque de alguna manera aparece incompleto.

Como se puede comprobar, las carencias que presentan muchos de los exámenes analizados son bastante llamativas y, en principio, no deberían considerarse como modelos de examen de certificación lingüística. Se hace necesario, pues, describir un modelo de examen que cumpla con los requisitos mínimos que proponen las asociaciones de examinadores, a los que podremos añadir aquellos que, desde nuestro punto de vista, construirían un examen completo.

Nos hemos decantado por el examen BULATS para las cuatro destrezas por ser el único que sigue los estándares de calidad exigidos en el mundo de la evaluación. Además, es el único que presenta un modelo real de examen adaptativo en el caso del examen *online* y también el único que presenta un modelo de examen progresivo en papel que cumple con todos los procedimientos para representar los niveles del MCER hasta el nivel C1. Sin embargo, hemos creído que necesitaría de una revisión para poder ofrecer más variedad de tareas y algún cambio en las existentes para representar, por ejemplo, mejor a la evaluación de los niveles más bajos.

Este ha sido el motivo de crear en nuestro trabajo un capítulo dedicado a mostrar cómo debe gestarse un examen de estas características. Un examen que incluya las cuatro pruebas y todos los niveles del MCER, y que evalúe las cuatro destrezas de un candidato que quiere certificar sus capacidades lingüísticas en el contexto del mundo laboral. Nuestra descripción de examen ideal nos ha llevado a detallar los pasos a seguir: creación, edición del material, experimentación, análisis de datos psicométricos, revisión del material después del análisis, construcción del test y correcta administración del examen para cumplir con el código de buenas prácticas para los exámenes.

En cuanto al material de preparación, hemos observado que apenas existen para este tipo de exámenes para el español. Ni siquiera existen modelos de examen a disposición de quien quiera consultarlos en alguno de los casos analizados, y, lo que es peor, tampoco es posible obtener información de entorno a la administración de los mismos, datos necesarios para saber a qué tipo de examen nos enfrentamos. Solo en el caso de los exámenes de la Cámara de Comercio hemos encontrado dos editoriales, Arco/Libros y Edinumen, que les dedican una mínima parte de su catálogo, pero no de manera específica, sino general. Lo más aproximado es el caso de Edinumen que muestra un examen modelo. En el caso de BULATS, al menos hemos visto que el *Manual del Candidato* ofrece información detallada del examen y de la tipología de ejercicios que presenta, además de poder trabajar con el examen modelo que se puede conseguir descargándolo de la página web del examen. Los exámenes modelo encontrados para otras certificaciones aparecen incompletos, desfasados o como parte de los exámenes de contenido general, esto último lo que nos hace pensar que son exámenes que no tienen mucha importancia dentro de la institución en la que se ofrecen.

Por todo esto, creímos necesario escribir un capítulo práctico dedicado a la preparación de exámenes, con material útil tanto para profesores como para futuros candidatos de exámenes de español de los negocios, basándonos en los tipos de ejercicios más comunes que aparecen en los exámenes de certificación lingüística. Se trata de un capítulo que puede interpretarse como una propuesta para empezar ese camino no iniciado de manera apropiada en el caso del español. Hemos creado

material *ad hoc* para un examen progresivo/adaptativo tipo BULATS, con tareas de comprensión auditiva y de comprensión de lectura, de gramática y vocabulario englobando la tipología de ejercicios común a todos los exámenes analizados. Además, hemos creado otro tipo de tareas y ejercicios para que el profesor pueda trabajar en clase el material y ayudar a los futuros candidatos de exámenes de negocios. Como material complementario hemos presentado una fichas de vocabulario divididas en contextos del ámbito de EFE que pueden ampliarse, modificarse o actualizarse dependiendo de los niveles y también crearse para contextos no recogidos. También hemos aportado la idea de ofrecer un club de lectura creado con artículos que ayudarían al profesor a que los candidatos puedan practicar la comprensión de lectura y la expresión oral.

Por último, parecía necesaria la creación de un glosario para la enseñanza de fines específicos para el español. Hemos elaborado una propuesta de glosario teniendo en cuenta el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Después de situar las palabras en los niveles que propone el PCI, los datos extraídos muestran que la mayoría de las palabras que se utilizan en el español de los negocios pertenecen a los niveles B1, B2 y C1, lo cual vendría a confirmar algo que ya hemos ido recogiendo a lo largo de este trabajo; que los fines específicos aparecen en los planes curriculares de las instituciones a partir del nivel B1 del MCER, y que las certificaciones que existen para EFE empiezan también a partir de ese nivel. Si bien este dato parece lógico, no creemos que, en el caso del español, al menos en el ámbito en el que estamos trabajando, se deba tomar como referencia acertada el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, al menos en lo que a la selección de niveles para el mundo de los negocios en los niveles del MCER se refiere, porque hemos analizado muchos de los manuales de español de los negocios que hay en el mercado y hemos visto que el PCI sitúa muchas de las palabras en niveles mucho más altos y que, sin embargo, en el aula de español de los negocios aparecen en niveles mucho más bajos. Además hemos apreciado que el PCI deja fuera todas las palabras del inglés que se han incorporado al mundo de EFE, pero que creemos que deben estar dentro del glosario porque forman parte del ámbito y sin ellas estaríamos dejando fuera una realidad más que patente. También hemos apreciado que no recoge muchas palabras que creemos

imprescindibles en un corpus para EFE. Por tanto, el PCI no es la ayuda que necesitan los creadores de exámenes de negocios ni los profesores de EFE porque no se ajusta a la realidad con la que trabajamos, puesto que se trata de una selección arbitraria e intuitiva de términos, siguiendo los criterios del MCER.

Por otro lado, hay que decir que para el caso del español de los negocios y, probablemente, para el de otros fines específicos, la elaboración de un glosario de estas características debería hacerse teniendo en cuenta un público meta determinado, esto es, un público que estudia específicamente español de los negocios, ya que un estudiante/candidato de este ámbito accede/domina/controla/maneja este repertorio lingüístico mucho antes que un aprendiz de la lengua general, luego esta distribución de niveles no es válida por no tener en cuenta esta situación de aprendizaje. Por lo tanto, puede ser un punto de partida, como se especifica en la introducción del PCI, pero solo eso, un punto de partida.

Por todo esto, nos parece que un glosario específico sería enormemente útil tanto para la enseñanza como para la evaluación de este tipo de lenguajes en el ámbito de las segundas lenguas, es decir, para docentes y para creadores de exámenes. Así, nuestra propuesta puede ser un primer paso para completar el glosario general para la enseñanza del español con fines específicos.

Si bien es verdad que el número de candidatos de los exámenes de EFE dista mucho de las cifras de los que se presentan a los exámenes de dominio general, también es cierto que son certificaciones que están cobrando cada vez más importancia porque se están convirtiendo en una herramienta imprescindible para acceder a un mundo laboral cada vez más competitivo.

BIBLIOGRAFÍA

A continuación de esta bibliografía recogemos las referencias bibliográficas de los manuales de español de los negocios que hemos utilizado para la creación del glosario.

- AERA, APA, NCME (1999): *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association. Washington.
- ALARCOS LLORACH, E. (1981): *Lengua Española*, Madrid, Santillana.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espaca-Calpe.
- ALDERSON, CH. (1986): "Computers in language testing" en Leech, G. y Ch. Candlin (eds.), en *Computers in English Language Learning and Research*, Harlow, Longman. págs. 99-110.
- ALDERSON, CH. (1991): "Bands and Scores" en Alderson, Ch. y B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s*, págs. 71-86.
- ALDERSON, J. CH. (2000): *Assesing Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. CH. (ed.) (1985): *Evaluation* vol. 6, Oxford, Pergamon Press.
- ALDERSON, J. CH. y B. NORTH (eds.) (1994): *Language Testing in the 1990s*. Londres,
- ALDERSON, J.CH., C. CLAPHAM, y D. WALL (1995): *Language Test Construction and Validation*. Versión española: *Exámenes de idiomas*, Madrid (1998): Cambridge University Press.
- ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.
- ALTE MEMBERS (1998): *Multilingual glossary of language testing terms*, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate / Cambridge University Press.
- ALTE Principles of Good Practice (2011): en http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_es.pdf
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2008): "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en Gimeno Sacristán, J. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- ARNO, G. et alii. (1996): *Profesor en acción 1, 2, 3*. Madrid. Edelsa.
- AUSTIN, J. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

- BACHMAN, L. F. (1998): "Language Testing at the Turn of the Century", *American Association for Applied Linguistics Letter*, Vol. 20 N° 2 summer/fall 1998
- BACHMAN, L. F. (2000): "Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts", *Language Testing*, 17 (1), págs. 1-42.
- BACHMAN, L. F. y S. PALMER (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford. Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. y PALMER, A. S., (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKER, D. (1989): *Language Testing*, Londres, Edward Arnold.
- BARALO, M. (2012): "Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales?". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 1, diciembre 2012, págs. 11-30
- BARBERA GREGORI, E. (1999): *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.
- BARTLETT, F. C. (1995): *Recordar: estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza Editorial.
- BECCARIA, G.L. (ed.) (1973): *I linguaggi settoriali in Italia*, Milán, Bompiani.
- BENEDITO, V. et alii. (1977): *Evaluación aplicada a la enseñanza*. Ceac. Barcelona.
- BERNHARDT, E. B. (1991): *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*, Norwood (N. J.) Alex Publishing Corporation.
- BLOOMFIELD, L. (1914): *An Introduction to the Study of Language*. Nueva York. Holt.
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. Nueva York. Holt.
- BLOOMFIELD, L. (1942): *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore. Linguistic Society of America.
- BORDÓN, T. (1991): *El enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de segundas lenguas. Técnicas de evaluación*. Tesis doctoral inédita. UAM.
- BORDÓN, T. (1993): "Evaluación y niveles de competencia comunicativa", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre, págs. 37-60.
- BORDÓN, T. (2000): "La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE", *CARABELA*, 48, Madrid, SGEL, págs. 111-136. BORDÓN, T. (2001): "La

- evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE”, CARABELA, 49, Madrid, SGEL, págs. 77-101.
- BORDÓN, T. (2000): “La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE”, CARABELA, 47, Madrid, SGEL, págs.151-175.
- BORDÓN, T. (2004): “La evaluación de la expresión oral y la comprensión auditiva”, en Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, págs. 983-1003.
- BORDÓN, T. (2004): “Panorama histórico de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas”, Carabela, 55, Madrid, SGEL, págs. 5-30.
- BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- BOUD, D. (2007): “Reframing Assessment as if Learning was important”, en Boud y Fal-chikov, N.(eds.) *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Longer Term*. London Routledge pp. 14-26.
- BOYD, K. y A. DAVIES (2002): “Doctors orders for language testers: the origin and purpose of ethical codes”, *Language Testing*, 19, 3, págs. 296-322.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BROWN, J. D. y T. HUDSON (1998): “The Alternatives in Language Assessment”, *TESOL QUARTERLY* Vol.32/4 Winter 98, págs. 653-675.
- BUCK, G. (2001): *Assessing Listening*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BYRNE, D. (1986): *Teaching Oral English* (2ª ed.). Londres. Longman.
- CABRÉ I CASTELLVI, M.T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Ed. Antártida Empuries.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics*, 1, 1, págs. 1-47.
- CANALE, M. (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en Richards. J. y R. Schmidt (comps.), *Language and Communication*, Londres, Longman

- CANALE, M. (1983): "On some dimensions of language proficiency", en Oller Jnr.W.J. (ed.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley (MA), Newbury House.
- CANALE, M. y SWAIN, M., 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" en *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- CANALE, M. y SWAIN, M., 2008. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos» en *Signos*, 16,pp. 56-61 y 18 pp. 78-9.
- CANALE, M., 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards y Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Londres: Longman.
- CARANDELL, Z. y ESTEVE, O. (2010): *Construint coneixement de forma compartida*. *Revista Guix*, núm.366-Educació lenta.
- CARRELL, P.L., DEVINE, J. y ESKEY, D. E. (eds.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- CARROLL, B. (1991): "Resistance to change", en Alderson, Ch. y B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s*, págs.22-27
- CARROLL, B. J. y P. J. HALL (1985): *Make Your Own Language Tests*. Oxford, Pergamon.
- CARROLL, B.J. (1980): *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon.
- CASSANY, D. (1999): *Construirla escritura*. Barcelona. Paidós.
- CASSANY, D. (2004): "La expresión escrita" en Sánchez Lobato, J. e I. Santos (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL. 917-942.
- CASSANY, D. (editor), 2006. *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado. ISBN: 84-369-4197-7.
- CASSANY, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. (1996): "Performance assessment and the components of the oral construct across different tests and rater groups", en Milanovic, M. y N. Saville (eds.), *Performance testing, cognition and assessment*, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate y Cambridge University Press, págs. 55-73.
- CIZEK, G. y BUNCH, M. (2007): *Standard Setting*. Thousand Oaks, California: Sage.

- CLAPHAM, C. (2000). Assessment for academic purposes: where next?. *System*, 28(4), 511-521.
- COHÉN, A.D., 1994. *Assessing Language Ability in the Classroom*. 2.^a ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- CONSEJO DE EUROPA (1979); *Un nivel umbral*, adaptación española de P. Slagter. Estrasburgo.179-197, Cambridge, CUP.
- CONSEJO DE EUROPA (2000): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002).
- COOK, V. (2001): *Second Language Learning and Language Teaching* 3^a ed. Londres, Arnold.
- CUSHING VEIGLE, S. (2002): *Assessing writing*, CUP Cambridge Language Assessment Series. Series Editors J. Charles Alderson & Lyle F. Bachman.
- CUSHING WEIGLE, S. (2002): *Assessing Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DAVIDSON, F. y LYNCH, B., 2001. *A Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications*. Yale University Press.
- DAVIES, A. (1985): "Follow my leader: Is That What Language Tests Do?" en Lee Y.P. et alii (eds), *New Directions in Language Testing*, Oxford, Pergamon, págs. 3-13.
- DAVIES, A. (1989): "Communicative competence" en *Applied Linguistics*, 10, 2.
- DAVIES, A. (1990): *Principles of Language Testing*, Oxford, Basil Blackwell.
- DAVIES, A. (1991): "Language Testing in the 1990s" en Alderson, Ch. y B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s* págs. 136-149.
- DAVIES, A. (1997): "Demands on being professional in language testing", *Language Testing* 14, 3, págs. 328-339.
- DAVIES, A., BROWN, A., ELDER, C., HILL, K., LUMLEY, T. y MCNAMARA, T. (1999): *Dictionary of Language Testing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DE KETELE, J.M. (1984): *Observar para educar*. Madrid: Visor Libros.
- DEARDORFF, D. K. (2006): "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States", en *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241—266.

- DEARDORFF, D.K. (ed.) (2009): *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DOWNING, S. (2010): "Twelve Steps for Effective Test Development", en Downing, S. y Haladyna, T. *A Handbook for Test Development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DULAY, H., M. BURT, S. KRASHEN (1982): *Language Two*. Oxford. Oxford University Press.
- EBEL, R.L. y FRISBIE, D.A. (1991) *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- FARHADY (1982): *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley (Mass.), Newbury House.
- FELICES LAGO, A. (2005): "La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década". *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, Nº 10
- FERNÁNDEZ, S. (1989): "Corregir y evaluar en la enseñanza comunicativa", *CABLE*, 4, págs. 30-35.
- FIGUERAS, N. (2001): *Developing oral test: can we get closer to real life*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura.
- FIGUERAS, N. (2002): "El proyecto Dialang o cómo integrar evaluación y autoaprendizaje". FIGUERAS. *Revista de la Asociación de Profesores de la EOI de Barcelona-Drassanes*, pp. 3-9.
- FIGUERAS, N. (2003): "L'anàlisi del discurs i l'avaluació de l'expressió oral: llicons de la recerca i implicacions per a la docència". En *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 28. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FIGUERAS, N. (2004): "Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral". *CARABELA*, 55, Madrid, SGEL, págs.63-84.
- FIGUERAS, N. (2010): "Hacia el mutuo reconocimiento de certificaciones: Criterios y Procedimientos de comparabilidad", en Ortega, 2010. *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: MEC.
- FIGUERAS, N. (coord.) (2005): *L'avaluació dins i fora de l'aula*. Col·lecció Materials Didàctics 10. Barcelona: Secretaria de Política Lingüística. Departament de la Presidència. Generalitat de Catalunya.
- FIGUERAS, N., MINGARRO, P. y PUIG, F. (2011): *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- FULCHER, G. (2010) *Practical Language Testing*. Londres: Hodder Education.

- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la educación. Guía práctica para evaluadores*. Madrid. Síntesis.
- GARCÍA SANTA CECILIA, A. (1995): *El currícula de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- GARDNER, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARDNER, J., HARLEN, W., HAYWARD, L., y STOBART, G. (2008): *Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- GELABERT, M^aJ. et alii (1988): *Niveles Umbral, Intermedio y avanzado*, Madrid, SGEL.
- GENESSE, F. y UPSHUR, J. (1996): *Classroom-based evaluation in second language Evaluation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T., 1996. *Profesor en acción (vol.I). El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- GOUGH, P. B. (1972): "One second of reading", en Kavanagh J. F. & Mattingly I. G. (eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331—358). Cambridge, MA: MIT Press.
- HAENSCH, G. (1983) "Les langues d'especialitat o 'tecnolecte'", *Revista de llengua y dret*, nº 1, junio, pp. 9-16
- HARLEN, W. (2006) "Assessment for Learning and Assessment of Learning", en W. Harlen. (ed.) *ASE Guide for Primary Science*. Hatfield. Association for Science Education.
- HARRIS, M. y McCAAN, P. (1996): *Assessment*. Londres: Heinemann.
- HARRISON, A. (1983): *A Language Testing Handbook*, Londres, MacMillan. HATCH, E. y H.
- HEATON, J. B. (1988): *Writing English Language Tests*, 2^a ed. Longman.
- HEATON, J. B. (1989): *Classroom Testing*. Nueva York, Longman.
- HEATON, J. B. (ed.) (1982): *Language Testing*, Modern English Publications Ltd.
- HENNING, G. (1987): *A Guide to Language Testing*. Cambridge (Mass.), Newbury House.
- HUGHES, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1971): "On communicative competence", en *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.

- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life." en Gumperz, J.J. y D. Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York. Holt, Rinehart and Wiston, págs. 35-71.
- HYMES, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D.H. (1971): «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera *et al.*, 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-47. Madrid: Edelsa.
- IZQUIERDO, C. (2008): "La gramática en los manuales de Fines específicos" Memoria de Máster Profesores de ELE. Universidad de Barcelona.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): La enseñanza de español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- JAMES, M. y PEDDER, D. (2006): *Professional Learning as a Condition for Assessment for Learning*, en Gardner, J. (ed.) *Assessment and Learning*. Londres: Sage.
- KOHONEN, V., (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en Arnold, J. *La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edinumen.
- KUNNAN, A. J. (1995): *Test taker characteristics and test performance: a structural modelling approach*, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate y Cambridge University Press.
- LADO, R. (1961): *Language Testing*, Londres, Longman. LEE, Y. P. *et alii.* (eds.) (1985): *New Directions in Language Testing*, Oxford, Pergamon.
- LEECH, G. (1983): *The Principles of Pragmatics*. Londres Longman.
- LISKIN-GASPARRO, J. (1962): *ETS Oral Proficiency Testing Manual*, Princeton (NJ), Educational Testing Service.
- LITTLE, D. (2002): "The European Language Portfolio and learner autonomy", *Málfridur* 18 (2) 4-7.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press. LITTLEWOOD, W., 1998. *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. (1995): *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- LLORIÁN, S. (2009): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesorado de Lenguas*. Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.
- LLORIÁN, S. (2012): "Los retos de la certificación del español con fines específicos". *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, Vol. 6 (1).
- LUOMA, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge, Cambridge University Press
- LYNCH, B. K. (1997): "In search of the ethical test", págs. 315-327.
- MADSEN, H. S. (1983): *Techniques in Testing*, Nueva York, Oxford University Press. MAY, P. (1996): *Exam Classes*, Oxford, Oxford University Press.
- MANUAL FOR LANGUAGE TEST DEVELOPMENT AND EXAMINING (2011). Consejo de Europa. ALTE
- MARTÍN, J. et alii (1996) *Los lenguajes especiales*, Granada, Edit. Comares.
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori. McNAMARA, T., 1996. *Measuring second language performance: a new era in language testing*. Nueva York: Longman.
- McNAMARA, T. (1996): *Measuring second language performance*, Londres Longman.
- McNAMARA, T. (2000): *Language Testing*. Oxford. Oxford University Press.
- MESSICK, S. (1989): "Meaning and Values in test Validation: the Science of Ethics and Assessment", *Educational Researcher* 12, 2 págs. 5-11.
- MESSICK, S. (1995): "Standards of validity and the validity of standards in performance assessment". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 5-12.
- MILANOVIC, M. (ed.) (1998): *Multilingual glossary of language testing terms*. Studies in Language Testing 6. Cambridge. Cambridge University Press.
- MILANOVIC, M. y C. WEIR (eds.) (2004): *European Language Testing in a Global Context*. Studies in Language Testing 18. Cambridge. Cambridge University Press.
- MILANOVIC, M. y N. SAVILLE (eds) (1996): *Performance Testing Cognition and Assessment*, Cambridge, University of Cambridge Local Examination Syndicate/Cambridge University Press.
- MITCHELL, R. y F. MYLES (1998): *Second Language Learning Theories*. Londres. Arnold.
- MULTILINGUAL GLOSSARY OF LANGUAGE TESTING TERMS (1998). Association of Language Testers in Europe, & University of Cambridge. Local Examinations Syndicate. (1998). (Vol. 6). Cambridge University Press.

- MUNBY, J. (1981): *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NORRIS, J.M. et alii (1998): *Designing second language performance assessments*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNNALLY, J. C. (1972): *Educational Measurements and Evaluation*, Nueva York, McGraw-Hill. OLLER, J. W. (1979): *Language Tests at School*, Harlow, Longman.
- OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- OLLER, J. W. (1979): *Language tests at school. A pragmatic approach*. Londres: Logman.
- OLLER, J. W. (1983): *Issues in Language Testing Research*, Rowley (Mass.). Newbury House.
- OMAGGIO, A. (1993): *Teaching Language in Context*. Boston, Heinle & Heinle.
- ORTEGA, A. (2010) *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: MEC.
- ORTEGA OLIVARES J. (1995): "La Evaluación en el aula de ELE: algunas consideraciones generales". Actas ASELE VI
- OSCARSON, M. (1980): *Approaches to Self-assessment foreign language learning*. Pergamon Press.
- O'SULLIVAN, B. (2002): "Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance", *Language Testing*, 19, 3, págs. 277-295.
- PASTOR CESTEROS, S. (2010): "Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario". [Testi e linguaggi](#). (Universitat di Salerno) [Vol.4, págs 71-88](#).
- PASTOR CESTEROS S. y ROCA MARÍN S. (eds.) (2008): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Universidad de Alicante.
- PASTOR CESTEROS, S. (2003): "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas". Perspectivas teóricas y metodológicas : lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, Consejería de educación, págs.503-514.
- PEDRO, F. (2004): "Per qué cal avaluar l'ensenyament", en Figueras, N. (coord.), *L'avaluado dins i Jora de l'aula*. Col·lecció Materials Didàctics 10.

Barcelona: Secretaria de Política Lingüística. Departament de la Presidència. Generalitat de Catalunya.

PICÓ, E. (1990): "Autoevaluación y autonomía del aprendizaje: unas escalas", *CABLE*, 6, págs. 27-30.

PINGAS, A. (1982): *Teaching English Writing*. Londres. Macmillan.

PIQUERAS, N. (2004): "Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral", en *La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua /lengua extranjera*. Revista Carabela, núm. 55.

PORTER, D. (1991): "Affective factors in language testing" en Ch. Alderson y B. North (eds) *Language Testing in the 1990s*, págs. 32-45. Hertfordshire. Modern English Publications and The British Council.

PRESTON, D. y YOUNG, R. (2000): *Adquisición de Segundas Lenguas-.Variación y Contexto Social*. Madrid: Arco Libros.

Principles of Good Practice – Quality management and validation in language assessment (2011), Cambridge: Cambridge ESOL. Available online at <http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/general/pogp.pdf>

PUIG, F. (2002): "El proceso de elaboración de ítems de español para el proyecto Dialang", en InterEOI, *Revista de la Asociación de Profesores de la EOI de Barcelona-Drassanes*, pp. 10-17.

PUIG, F. (2008): *Evaluación*. Monográficos MarcoELE (7).

PURPURA, J. E. (1999): *Modeling the relationship between test takers' reported cognitive and metacognitive strategy use and performance on language tests*, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate y Cambridge University Press

PURPURA, J. E. (2004): *Assessing Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press. REA, P. (1985): "Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum", en Lee Y.P. y otros (eds), *New Directions in Language Testing*, Oxford, Pergamon, págs. 15-32.

QUEMADA, Bernard (1978): "Technique et langage", Gille, Bertrand, *Histoire des techniques*, Paris: Gallimard.

READ, J. (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press.

REA-DICKINS, P. (1991): "What Makes a Grammar Test Communicative?" en Alderson, Ch. y B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s*, págs. 112- 131.

REA-DICKINS, P. y K. GERMAINE (1992): *Evaluation*. Oxford, Oxford University Press.

- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RIXON, S. (1986): *Developing Listening Skills*. MacMillan, Londres.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1977-78). "Lo específico de los lenguajes científico-técnicos", *Archivum*, 27-28: 485-521.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1979) "Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales". *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos*, Tomo IV, Madrid, pp. 279-293.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.) (2000): *La evaluación en el aula*. Barcelona, Ediciones Nobel.
- ROSEN, E., VARELA, R. (2009): *Claves para comprender el Marco común europeo*. Barcelona, EnclaveELE
- SADLER, D.R. (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems", en *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- SAGER, J.C.; DUNGWORTH, D.; MCDONALD, P.F. (1980) *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.
- SALABERRY, R. (2000): "Revising the revised format of the ACTFL Oral Proficiency Interview", *Language testing*, 17, 3, págs. 289-310
- SALVADOR, G. (1992), "Lenguaje de la administración pública", *Política Lingüística y Sentido Común*. Madrid, ISTMO.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. (1999): "Sobre lenguas especiales" *Lingüística para el S. XXI*. Actas del III Congreso de Lingüística General, Salamanca, 1999, pp. 1483-1490.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid. Síntesis.
- SHAPLEY, KELLY S. *et alii* (2010): "Evaluating the implementation fidelity of technology immersion and its relationship with student achievement", en *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, vol. 9, n.º 4.
- SHOHAMY, E. (1993): "The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning", *NFLC Occasional Papers*, Washington, D.C. National Foreign Language Center.

- SHOHAMY, E. (1997): "Testing methods, testing consequences: are they ethical?", *Language Testing* 14, págs. 340-349.
- SIGOTT, G. (2004): *Towards Identifying the C-Test Construct*. Wien. Peter Lang.
- SKEHAN, P. (1991): "Progress in Language Testing: the 1990s", en Ch. y B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s*, págs.3-6.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- SLAGTER, P. (1994): "Fiabilidad y validez en tests de lengua. A propósito de un test de elección múltiple de español como lengua extranjera, REALE, 1 págs. 137-156.
- SMITH, F. (1983): *Comprensión de la lectura*. México, Trillas. (Understanding Reading. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1971).
- SOLER CANELA O., GUASCH N. (2007): "La evaluación en el currículo del ELE", FIAPE. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada.
- SOLER CANELA O. (2008): "El uso de instrumentos alternativos en la evaluación de ELE", revista *Foro de profesores de ELE*, Vol. 4.
- SPICER-ESCALANTE, M. (2004): "El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua en EE.UU." en *CARABELA*, 55, págs. 45-62.
- SPOLSKY, B. (1981): "Some ethical questions about language testing", en Klein-Braley, C. y D.K. Stevenson (eds.) *Practice and problems in language testing*, Frankfurt, Peter Lang, págs. 5-21.
- SPOLSKY, B. (1989): "Communicative competence, language proficiency and beyond", en *Applied Linguistics* vol. 10, nº2.
- SPOLSKY, B. (1997): "The ethics of gatekeeping tests what have we learned in a hundred years?", *Language Testing* 14, págs. 242-247.
- STALKER, C. J. (1989): "Communicative competence, pragmatic functions, and accommodation" en *Applied Linguistics* vol. 10, nº 2.
- STANSFIELD, C. W! (1993): "Ethics, standards and professionalism in language testing", *Issues in Applied Linguistics* 4, 2, págs. 15-30.
- STEVENSON, D. (1985): "Pop Validity and Performance Testing", en Lee Y.P. y otros (eds), *New Directions in Language Testing* . Oxford. Pergamon. págs. 111-118.
- STOBART, G. (2010): *Tiempos de Pruebas: Los usos y abusos de la Evaluación*. Madrid: Ediciones

- SWAIN, M. (1985): "Large-scale Communicative Language testing: A Case Study", en Lee Y.P. y otros (eds), *New Directions in Language Testing*, Oxford, Pergamon, págs. 35-46.
- SWENDER, E. (ed.) (1999): *ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*, Yonkers (NY), The American Council for the Teaching of Foreign Languages.
- UNDERHILL, N. (1987): *Testing Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press. UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- VALETTE, R. (1986): "The culture test", en J.M. Valdes (ed). *Culture Bound*, págs. 179-197. Cambridge, Cambridge University Press.
- VARANTOLA, K. (1986). *Special language and general language: Linguistic and didactic aspects. Unesco Alsed-LSP Newsletter (1977-2000)*, 9(2).
- VV. AA. (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Manual*.
- VV. AA. (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- VV.AA. (1995): *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa.
- VV.AA. (1998): *Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE*, anexo al nº 43 de CARABELA. Madrid. SGEL, págs.32-33.
- WALL, D. (1997): "Impact and washback in language testing", en Clapham, C. y D. Corson (eds.) *Encyclopedia of language and education*, Vol. 7: Language Testing and Assessment. Dordrecht, Kluwer Academic.
- WEIR, C. (1988): *Communicative Language Testing*, Exeter, University of Exeter. WEIR, C. y M. MILANOVIC (eds.) (2002): *Innovation and Continuity: Revising the Cambridge Proficiency Examination*, UCLES/CUP.
- WEIR, C. J. (1993): *Understanding and Developing Language Test*. Nueva York: Prentice Hall.
- WEISS, C.H. (1972): *Evaluation Research: Methods or Assessing Program Effectiveness*. Nueva Jersey: Prentice/Hall.
- WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead. Prentice Hall.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press. Oxford.

- WIDDOWSON, H. G. (1983): *Language Purpose and Language Use*. Oxford University Press. Oxford. WIDDOWSON, H. G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics* 2. Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1989). "Knowledge and ability for use", en *Applied Linguistics* vol. 10, nº 2.
- WILLIS, J. (1996): *A framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman.
- WOOD, R. (1993): *Assessment and Testing*, Cambridge. Cambridge University Press.
- WU, Y. (1998): "What do tests of listening comprehension test? A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple-choice task", en *Language Testing* 15, 1, págs. 21-44.
- ZIEKY, M., PERIE, M. y S. A. LIVINGSTON (2008): *Cutscores: A Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Tests*. Princeton: Educational Testing Service. ETS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE MANUALES DE EFE

- VV. AA. (2008): *Socios 1, Socios 2*. Barcelona. Difusión.
- VV. AA. (2002): *En equipo.es*. Madrid. Edinumen.
- VV. AA. (2009): *Empresa siglo XXI*. Madrid. Edinumen.
- VV. AA. (2003): *Al día*. Madrid. SGEL.
- VV. AA. (2010): *Comunicación eficaz para los negocios*. Madrid. Edelsa.
- VV. AA. (1996): *Marca registrada*. Salamanca. Santillana.
- VV. AA. (2002): *Serie español de los negocios*. Madrid. Arco Libros.
- VV. AA. (2010): *Expertos*. Barcelona. Difusión.
- VV. AA. (2004): *Cultura y negocios* Madrid. Edinumen.
- VV. AA. (2009): *Negocio a la vista*. Madrid. Edinumen.
- Pareja, M^a J. (2010): *Temas de empresa*. Madrid. Edinumen.
- Schmidt C. (2010): *Asuntos de negocios*. Madrid. Edinumen.

APÉNDICES

Apéndice 1



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CURSOS
Internacionales

BULATS



The global benchmark for workplace language skills

Descripción de los Tests BULATS

Versión en inglés: Noviembre de 2010

Versión en español: Septiembre de 2011



© Universidad de Salamanca

Universidad de Salamanca

Cursos Internacionales

Patio de Escuelas s/n
37008 Salamanca
España

Índice

1 Introducción	430
■ 1.1 ¿Qué es BULATS?	430
■ 1.2 ¿Qué niveles de capacidad lingüística evalúa BULATS?	431
■ 1.3 ¿Cómo se comunican los resultados de BULATS?	431
■ 1.4 ¿A quién se dirige BULATS?	432
■ 1.5 ¿De qué temas y situaciones se ocupa BULATS?	432
■ 1.6 ¿Cómo prepararse para BULATS?	434
2 El Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva de BULATS Online o CD ROM	433
■ Las tareas en los Tests de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva Online y CD ROM	433
■ ¿Cómo se comunican los resultados?	435
3 Test Estándar de BULATS	436
■ ¿Cómo se comunican los resultados?	438
4 Test de Expresión Escrita BULATS Online	440
■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?	440
■ ¿Cómo se comunican los resultados?	440
5 Test de Expresión Escrita BULATS (en formato papel)	441
■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?	441
■ ¿Cómo se comunican los resultados?	441
6 Test de Expresión Oral BULATS Online	442
■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?	442
■ ¿Cómo se comunican los resultados?	443
7 Test de Expresión Oral BULATS (presencial)	444
■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?	444
■ ¿Cómo se comunican los resultados?	444
8 Resultados de los tests BULATS	444
9 Caracterización estadística del Test BULATS	446

■ 9.1 ¿Con qué grado de precisión evalúa BULATS?	446
■ Fiabilidad	446
■ Error estándar de medida	448
■ La fiabilidad en los tests de Expresión Oral y de Expresión Escrita	450
■ 9.2 ¿Son equivalentes las distintas versiones de los tests?	451
■ 9.3 ¿Son equivalentes los tests por ordenador y el Test Estándar?.....	452
10 El desarrollo de BULATS	455
■ 10.1 La historia de BULATS.....	455
■ 10.2 El desarrollo de BULATS por ordenador	455
■ 10.3 La revisión de BULATS en 2002	457
■ 10.4 El Ciclo de Producción de Tests	265

1 Introducción

■ 1.1 ¿Qué es BULATS?

BULATS es un sistema multilingüe de evaluación de una lengua extranjera, que permite conocer de forma fiable el nivel de dominio lingüístico de un estudiante o profesional.

El sistema BULATS es muy utilizado hoy en grandes empresas e instituciones para determinar la competencia lingüística necesaria para enfrentarse de forma eficiente a una situación laboral. Asimismo, BULATS es una herramienta muy útil para evaluar la efectividad de los programas de formación lingüística de una institución o empresa.

BULATS:

- proporciona tests que evalúan de forma rápida, objetiva y fiable la competencia lingüística en un contexto profesional;
- genera un informe de resultados vinculado a estándares internacionales;
- ofrece una administración de las pruebas muy sencilla que se adapta a las necesidades de cada empresa o centro de formación;
- garantiza la entrega inmediata de los resultados de las pruebas;
- incluye descripciones claras y prácticas del significado de los resultados;
- aconseja a las empresas o centros de formación sobre cómo evaluar el grado de conocimiento de lenguas de los empleados o estudiantes de acuerdo a sus necesidades lingüísticas. Asimismo, es un elemento fundamental en la toma de decisiones relacionadas

Los tests BULATS están disponibles en cuatro idiomas (inglés, francés, alemán y español) en siete modalidades de tests. Los tests de BULATS han sido desarrollados por cuatro organismos expertos en la evaluación lingüística de su propia lengua: inglés (University of Cambridge), francés (Alliance Française), alemán (Goethe Institut) y español (Universidad de Salamanca). Las cuatro instituciones son miembros de ALTE (Asociación de Examinadores de Lenguas de Europa). De ellas, la encargada de coordinar BULATS es University of Cambridge ESOL Examinations, organismo que se dedica a la producción de pruebas lingüísticas desde 1913 y que anualmente proporciona más de 1,5 millones de tests en más de 130 países. Cambridge ESOL forma parte de Cambridge Assessment, una de las mayores instituciones de evaluación lingüística del mundo.

- Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva Online
- Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva CD ROM
- Test Estándar BULATS (test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva en papel)
- Test de Expresión Oral BULATS Online (solo en inglés)
- Test de Expresión Oral BULATS (presencial)
- Test de Expresión Escrita BULATS Online (solo en inglés)
- Test de Expresión Escrita BULATS (test de Expresión Escrita en formato papel)

Los tests pueden utilizarse por separado o combinados entre sí para evaluar las cuatro destrezas lingüísticas.

■ 1.2 ¿Qué niveles de capacidad lingüística evalúa BULATS?

Los tests BULATS pueden ser utilizados por Candidatos de todos los niveles que necesiten conocer su capacidad para usar el idioma en un contexto profesional. Los resultados de BULATS están basados en el Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa. No se evalúa si el Candidato alcanza o no un determinado nivel, no hay aprobado o suspenso. Se trata de situar al Candidato en su nivel correspondiente dentro de la escala de seis niveles de dominio lingüístico del MCER.

El MCER determina un conjunto de niveles de capacidad lingüística que van desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior. El MCER proporciona una base común para la evaluación lingüística en toda Europa, lo que permite contrastar los resultados obtenidos en diferentes exámenes de diferentes lenguas. El Marco de Referencia describe los niveles de dominio lingüístico en términos de lo que el Candidato puede hacer mediante el uso del idioma en un contexto real. Por ejemplo, un Candidato que haya obtenido el nivel B2 del Marco en un Test BULATS por ordenador o en el Test Estándar BULATS podrá comprender la mayoría de los informes y de la correspondencia formal con ayuda de un diccionario. En el reverso del certificado aparecen impresas las descripciones de capacidad lingüística de cada nivel. Encontrará algún modelo en el apartado 6 de esta guía.

Niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	Descripción del nivel	Exámenes acreditados de Cambridge ESOL a estos niveles
C2	Avanzado alto	CPE
C1	Avanzado	CAE, BEC Higher
B2	Intermedio alto	FCE, BEC Vantage
B1	Intermedio	PET, BEC Preliminary
A2	Elemental	KET
A1	Principiante	-

A los Candidatos que se presenten al Test Estándar o al Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva por ordenador se les sitúa en un nivel del MCER en función de la puntuación que hayan obtenido en el módulo. Los Candidatos también reciben una puntuación independiente para las partes de Comprensión Auditiva, y para las de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua.

En el caso del Test de Expresión Oral y el Test de Expresión Escrita, los Candidatos son evaluados por un Examinador, que es quien valora el nivel del MCER en que se sitúan. Dentro de una banda del MCER puede haber también distintos niveles.

■ 1.3 ¿Cómo se comunican los resultados de BULATS?

La empresa o el centro de formación que encarga las pruebas es quien decide cómo entregar los resultados. Los Candidatos reciben un Informe de Resultados de la prueba en el que se les proporciona información sobre su nivel de dominio lingüístico. En el reverso del informe se encuentran resumidas las descripciones de capacidad lingüística con descripciones claras y prácticas del significado de los resultados. También se pueden generar Informes de grupo para las empresas y centros académicos que presenten a varios Candidatos. Véanse más detalles en el apartado 8.

■ 1.4 ¿A quién se dirige BULATS?

BULATS puede ser utilizado por cualquier persona que aprende inglés, francés, alemán o español y que necesite utilizar esa lengua dentro de un contexto laboral. Todos los tests se han diseñado de manera que resulten adecuados para una amplia gama de profesionales y situaciones laborales. Así, BULATS se dirige tanto a los técnicos, como a las secretarías y directores que se dediquen al mundo de las finanzas, la educación, la manufactura, la administración, la investigación, el marketing, etc. No requiere conocimiento especializado del mundo del trabajo o los negocios, por lo que también resulta muy útil para Candidatos que en el futuro pudieran tener que utilizar la lengua en un contexto profesional.

■ 1.5 ¿De qué temas y situaciones se ocupa BULATS?

BULATS abarca una gran variedad de temas y situaciones con el fin de que los exámenes resulten representativos de la lengua empleada en un contexto profesional. A continuación se enumeran algunas de las muchas áreas que cubre BULATS:

Información personal

- Pedir y ofrecer datos personales (nombre, profesión, etc.)
- Describir y preguntar por trabajos y responsabilidades
- Describir y preguntar por una organización y su estructura

La oficina, el entorno profesional y la rutina

- Concertar citas/reuniones
- Planificar eventos futuros y tareas
- Pedir y dar permiso
- Dar y recibir instrucciones
- Predecir y describir posibilidades futuras
- Pedir y dar opiniones
- Mostrar acuerdo y desacuerdo
- Hacer, aceptar y rechazar sugerencias
- Manifestar necesidades y deseos
- Debatir problemas
- Hacer recomendaciones
- Justificar decisiones y acciones pasadas

Entretenimiento de los clientes, tiempo libre, relación con los compañeros y los clientes

- Discutir intereses y actividades de ocio
- Invitar, aceptar y rechazar ofertas e invitaciones
- Mostrar agradecimiento y aprecio
- Disculparse y aceptar disculpas

Viajes

- Preguntar, reservar, solicitar y quejarse

Salud

- Salud y normas de seguridad en el trabajo
- Actividades de ocio, intereses y deporte

Comprar y vender

- Entender y discutir precios, plazos de entrega, ofertas y acuerdos

Productos y servicios

- Solicitar y dar información sobre un producto o un servicio
- Establecer comparaciones, expresar opiniones, mostrar preferencias, etc.
- Formalizar y recibir quejas

Resultados y logros

- Describir y explicar el rendimiento y los resultados de una empresa, las tendencias, los acontecimientos y los cambios

Otros temas

- También podrían aparecer otros temas de interés general como comida y bebida, educación (formación, cursos), bienes de consumo, compras y precios, política y acontecimientos actuales, lugares, clima, etc.

■ 1.6 ¿Cómo prepararse para BULATS?

BULATS evalúa la competencia idiomática de los Candidatos y refleja su capacidad para usar el idioma en situaciones de la vida real. Por este motivo, la mejor manera de prepararse para BULATS es practicar utilizando la lengua en situaciones realistas.

En el manual *Información para los Candidatos* puede leer algunos consejos sobre cómo preparar el test. Para adquirir dicho manual, puede hacerlo a través del Agente o descargárselo gratuitamente del sitio web de BULATS.

Las destrezas evaluadas en el Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva Online o CD ROM son las mismas que en el Test Estándar. Es importante que los Candidatos se familiaricen con el formato del test por ordenador y la manera en que han de responder a las preguntas. Hay un ejemplo de muestra de un test por ordenador en el sitio web de BULATS (www.bulats.org).

Los profesores que estén preparando a Candidatos para BULATS tienen a sus disposición materiales en el sitio web de Cambridge ESOL (www.CambridgeESOL.org/teach/bulats/).

Asimismo, Cambridge ESOL ha desarrollado dos tipos de Cursos BULATS Online:

- El **curso de aprendizaje mixto**, que combina el aprendizaje online con el aprendizaje en el aula.
- El **curso de autoaprendizaje**, que es totalmente online.

Si desea más información sobre estos cursos, consulte en el sitio web de BULATS el apartado <http://bulats.org/BULATS-Training-and-Learning-Courses/Overview.html>.

2 El Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva de BULATS Online o CD ROM

Tanto el Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva Online como el Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva CD ROM son tests por ordenador. La diferencia entre ellos está en la modalidad en la que se encuentran, que puede ser online, o a través de CD ROM, por lo que las especificaciones técnicas y administrativas variarán en función de la modalidad escogida. En ambas modalidades, sin embargo, los tipos de tareas son idénticos, por lo que la experiencia de los Candidatos es la misma.

Los tests evalúan la capacidad de los Candidatos para usar una lengua extranjera a partir de una serie de preguntas planteadas a través del ordenador. Todas las preguntas aparecen en la pantalla, y los Candidatos deben responder a ellas seleccionando una opción o escribiendo palabras o frases con el teclado.

Los tests son adaptativos, es decir, se adaptan al nivel de cada Candidato ya que la dificultad de la tarea depende de la respuesta a la tarea anterior. BULATS cuenta con un gran banco de tareas, lo que permite medir de manera rápida y precisa el grado de dominio lingüístico de los Candidatos.

Hay ocho tipos de ejercicios que evalúan las destrezas de Comprensión de Lectura, Comprensión Auditiva, y el Conocimiento de la Gramática y del Vocabulario. Los tests comienzan evaluando el nivel de Comprensión de Lectura de los Candidatos. A continuación, en la segunda parte del test se mide su grado de Comprensión Auditiva. Los distintos tipos de ejercicios pueden aparecer en cualquier orden en cada parte del test. Puesto que se trata de un test adaptativo, la duración del mismo depende del nivel de cada Candidato. Por lo general, suele durar alrededor de 60 minutos.

Destreza**Tipo de tarea y objetivo**

Comprensión de
Lectura y Conocimiento
de la Lengua

Selección múltiple. Leer para comprender avisos, mensajes, horarios, anuncios, folletos, gráficas, etc.

Selección múltiple. Leer para comprender. Textos más extensos: artículos de periódicos o de revistas, anuncios, folletos.

Cloze de selección múltiple. Textos de longitud media con huecos, que son gramaticales o de vocabulario.

Cloze abierto. Textos de longitud media con huecos, que son gramaticales o de vocabulario.

Selección múltiple. Oraciones con huecos que son gramaticales o de vocabulario: precisión semántica, colocaciones, frases hechas, conectores...

Comprensión Auditiva	Selección múltiple. Comprender conversaciones breves o monólogos. Los Candidatos tienen que escuchar y seleccionar la respuesta correcta.
	Selección múltiple. Comprender conversaciones breves o monólogos. Los Candidatos tienen que escuchar y seleccionar la imagen o el gráfico correctos.
	Selección múltiple. Escuchar un discurso más extenso para comprender detalles y extraer conclusiones. Un monólogo o un diálogo.

Los Candidatos pueden escuchar la grabación dos veces.

■ ¿Cómo se comunican los resultados?

Los Candidatos reciben una puntuación general y, además, la puntuación que han obtenido en las partes de Comprensión Auditiva, y Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua. Todos los resultados son sobre 100. En la siguiente tabla aparecen las puntuaciones del MCER y de BULATS:

Niveles del MCER	Puntuación de BULATS	Descripción del nivel
C2	90–100	Avanzado alto
C1	75–89	Avanzado
B2	60–74	Intermedio alto
B1	40–59	Intermedio
A2	20–39	Elemental
A1	10–19	Principiante

A los Candidatos con una puntuación en el test online entre 0-9 se les considera en el nivel "pre-A1".

3 Test Estándar de BULATS

El Test Estándar dura 110 minutos y evalúa tanto las destrezas de Comprensión Auditiva y Comprensión de Lectura, como el Conocimiento de la Gramática y el Vocabulario. En esta tabla podrá ver las secciones, el formato de la tarea, el objetivo y el número de preguntas de cada parte o sección.

Destreza	Parte o Sección	Formato de la tarea y objetivo	Número de preguntas
Comprensión Auditiva	Parte 1	Estímulo gráfico o escrito con una breve conversación o monólogo. Los Candidatos tiene que elegir entre 3 opciones. Objetivo principal: escuchar para comprender información específica.	10
	Parte2	Formularios y notas con huecos en los que falta 12 información. Los Candidatos tienen que escuchar mensajes grabados en un contestador, órdenes, etc, y completar los huecos con la información que falta. Objetivo principal: escuchar para comprender información específica y completar notas y formularios.	
	Parte 3	Anotaciones escritas con pequeños fragmentos grabados, habitualmente procedentes de monólogos. Los Candidatos tienen que ir relacionando los discursos que escuchan con su anotación correspondiente. Objetivo principal: escuchar para extraer la idea general.	10
	Parte 4	Preguntas de selección múltiple con un discurso extenso en forma de monólogo o diálogo. Los Candidatos tienen que elegir entre 3 opciones. Objetivo principal: escuchar para comprender información específica.	18
Subtotal:			50

Destreza	Parte o Sección	Formato de la tarea y objetivo	Número de preguntas
Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua	Parte 1 Sección 1	Anotaciones gráficas o escritas como anuncios, mensajes, horarios, avisos, folletos, gráficos, etc. Los Candidatos tienen que elegir entre 3 opciones. Objetivo principal: leer para comprender información específica.	7
	Parte 1 Sección 2	Oraciones en las que falta una palabra. Los Candidatos tienen que elegir entre 4 opciones. Objetivo principal: dominio de la gramática y del vocabulario.	6
	Parte 1 Sección 3	Un texto más extenso, como un artículo de revista o de periódico, un anuncio, un folleto, etc. con preguntas de selección múltiple. Los Candidatos tienen que elegir entre 3 opciones. Objetivo principal: leer para comprender información específica.	6
	Parte 1 Sección 4	Un texto de longitud media con huecos en el que faltan 5 palabras. Los Candidatos tienen que rellenar los huecos con la palabra adecuada. Objetivo principal: dominio de la gramática.	5
	Parte 2 Sección 1	4 textos breves sobre un tema similar con notas. Los Candidatos tienen que relacionar cada texto con la nota correspondiente. Objetivo principal: leer para comprender información específica.	7
	Parte 2 Sección 2	Un texto de longitud media con 5 ítems de rellenar huecos de selección múltiple. Los Candidatos tienen que elegir entre 4 opciones. Objetivo principal: dominio del vocabulario.	5
	Parte 2 Sección 3	Un texto de longitud media con huecos en el que faltan 5 palabras. Los Candidatos tienen que rellenar los huecos con la palabra adecuada. Esta tarea tiene el mismo formato que la de la Parte 1 de la Sección 4. Objetivo principal: dominio de la gramática.	5
	Parte 2 Sección 4	Oraciones en las que falta una palabra. Los Candidatos tienen que elegir entre 4	6

opciones.
Es
ta
tar
ea
tie

ne el mismo formato que la de la Parte 1 de la Sección 2.

Objetivo principal: dominio de la gramática y del vocabulario.

Parte 2 Un texto más extenso, como un artículo 6
Sección 5 de revista o de periódico, un informe, etc. con preguntas de selección múltiple. Los Candidatos tienen que elegir entre 4 opciones.

Objetivo principal: leer para extraer información específica y comprender la idea general del texto.

Parte 2 Un texto de longitud media con un error en 7
Sección 6 algunas líneas. Los Candidatos tienen que identificar y corregir el error o indicar que en esa línea no hay errores.

Objetivo principal: gramática.

Subtotal	60
Total	110

■ ¿Cómo se comunican los resultados?

Los Candidatos reciben una puntuación general y, además, la puntuación que han obtenido en las partes de Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura y Conocimiento de la lengua. Todos los resultados son sobre 100. En la siguiente tabla aparecen las puntuaciones del MCER y de BULATS:

Niveles del MCER	Puntuación de BULATS	Descripción del nivel
C2	90–100	Avanzado alto
C1	75–89	Avanzado
B2	60–74	Intermedio alto

B1	40–59	Intermedio
A2	20–39	Elemental
A1	0–19	Principiante

En el nivel A1 se encuentran también los Candidatos que estén trabajando para obtener el nivel A1.

4 Test de Expresión Escrita BULATS Online

El Test de Expresión Escrita BULATS Online es un test independiente, que puede realizarse por separado o combinado con otros tests BULATS. Por el momento solo está disponible en inglés.

El Test de Expresión Escrita BULATS Online consta de las dos partes que se describen en la siguiente tabla:

Sección	Formato	Tiempo (aprox.)	Más información
Parte 1	Texto breve: mensaje, email, carta (50–60 palabras)	15 minutos	Los Candidatos tienen que escribir un mensaje, un email o una carta breve empleando la información que se les proporciona
Parte 2	Informe o carta (180–200 palabras)	30 minutos	Los Candidatos tienen que escribir un informe corto o una carta a partir de unas breves instrucciones que se les proporcionan. Para esta parte, los Candidatos pueden elegir la tarea que prefieren entre dos alternativas.

■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?

Los Candidatos son evaluados por Examinadores acreditados. Se valora:

- la corrección y el uso apropiado de la lengua;
- la organización de las ideas;
- el cumplimiento de la tarea.

Todos los Examinadores han seguido un proceso de formación y certificación por parte de las cuatro instituciones de BULATS. De este modo, se garantiza la estandarización de los resultados, lo que otorga una gran fiabilidad a BULATS.

■ ¿Cómo se comunican los resultados?

El Informe de la prueba reflejará el nivel del MCER conseguido por el Candidato. Si la actuación del Candidato sobresale dentro de un nivel, a dicho nivel se le añade la palabra "Alto". Por ejemplo, a un Candidato que destaque dentro del nivel B1 se le dará una calificación de "B1 Alto".

5 Test de Expresión Escrita BULATS (en formato papel)

El Test de Expresión Escrita BULATS es un test independiente, que puede realizarse por separado o combinado con otros tests BULATS. Se encuentra disponible en inglés, francés, alemán y español.

El Test de Expresión Escrita BULATS consta de las dos partes que se describen en la siguiente tabla:

Sección	Formato	Tiempo (aprox.)	Más información
Parte 1	Texto breve: mensaje, email, carta (50–60 words)	15 minutos	Los Candidatos tienen que escribir un mensaje, un email o una carta breve empleando la información que se les proporciona
Parte 2	Informe o carta (180–200 palabras)	30 minutos	Los Candidatos tienen que escribir un informe corto o una carta a partir de unas breves instrucciones que se les proporcionan. Para esta parte, los Candidatos pueden elegir la tarea que prefieren entre dos alternativas.

■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?

Los Candidatos son evaluados por Examinadores acreditados. Se valora:

- la corrección y el uso apropiado de la lengua;
- la organización de las ideas;
- el cumplimiento de la tarea.

Todos los Examinadores han seguido un proceso de formación y certificación por parte de las cuatro instituciones de BULATS. De este modo, se garantiza la estandarización de los resultados, lo que otorga una gran fiabilidad a BULATS.

■ ¿Cómo se comunican los resultados?

El Informe de Resultados de la prueba refleja el nivel del MCER del Candidato. Asimismo, indica si dentro de ese nivel la puntuación del Candidato es alta, normal, o baja.

6 Test de Expresión Oral BULATS Online

El Test de Expresión Oral BULATS Online es un test independiente, que puede realizarse por separado o combinado con otros tests BULATS. Por el momento solo está disponible en inglés.

El Test de Expresión Oral BULATS Online consta de las cinco partes que se describen en la siguiente tabla:

Sección	Formato	Tiempo (aprox.)	Más información
Parte 1	Entrevista	3 minutos	El Candidato tiene que responder a ocho preguntas sobre sí mismo, su trabajo, su pasado, sus planes de futuro y sus intereses personales.
Parte 2	Lectura en voz alta	2 minutos	El Candidato debe leer en voz alta ocho frases.
Parte 3	Presentación	2 minutos	El Candidato dispondrá de un minuto para hacer una breve presentación sobre un tema relacionado con el trabajo (ej., la oficina perfecta). Recibirá ciertas anotaciones al respecto y tendrá 40 minutos para pensar lo que va a decir.
Parte 4	Presentación con gráficos	2 minutos	El Candidato deberá hablar durante un minuto sobre uno o varios gráficos relacionados con el mundo laboral (ej., las exportaciones de una empresa). Dispondrá de un minuto para preparar el tema.
Parte 5	Actividad Comunicativa	3 minutos	El Candidato deberá opinar sobre una situación respondiendo a cinco preguntas (ej., cómo organizar un congreso).

■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?

Los Candidatos son evaluados por Examinadores acreditados.

Para las partes 1, 3, 4 y 5 los Examinadores miden:

- el cumplimiento de la tarea;
- la organización del discurso;
- la pronunciación;
- el uso de la gramática y del vocabulario, y la extensión de las vacilaciones.

En la parte 2, lo más importante es:

- la inteligibilidad general del discurso, la pronunciación de los distintos sonidos, la acentuación y la entonación.

Todos los Examinadores han seguido un proceso de formación y certificación por parte de las cuatro instituciones de BULATS. De este modo, se garantiza la estandarización de los resultados, lo que otorga una gran fiabilidad a BULATS.

■ ¿Cómo se comunican los resultados?

El Informe de Resultados de la prueba reflejará el nivel del MCER conseguido por el Candidato. Si la actuación del Candidato sobresale dentro de un nivel, a dicho nivel hay que añadirle la palabra "Alto". Por ejemplo, a un Candidato que destaque dentro del nivel B1 se le dará una calificación de "B1 Alto".

7 Test de Expresión Oral BULATS (presencial)

El Test de Expresión Oral BULATS es un test independiente, que puede realizarse por separado o combinado con otros tests de BULATS. Se encuentra disponible en inglés, francés, alemán y español.

El Test de Expresión Oral BULATS consta de las tres partes que se describen en la siguiente tabla:

Sección	Formato	Tiempo (aprox.)	Más información
Parte 1	Entrevista	4 minutos	Los Candidatos deben responder a una serie de preguntas sobre ellos mismos, su trabajo y sus intereses personales.
Parte 2	Presentación	4 minutos	Los Candidatos recibirán una hoja con tres temas diferentes. Deben escoger un tema, prepararlo durante un minuto y a continuación hacer su exposición del tema durante un minuto. Después el Examinador les hará una o dos preguntas sobre el tema cuando hayan terminado de hablar.
Parte 3	Debate e intercambio de información	4 minutos	Los Candidatos tendrán una hoja con una situación para llevar a cabo una simulación. Deberán hacer preguntas al Examinador para reunir la información necesaria. Después participarán en un debate acerca de un tema relacionado.

■ ¿Cómo se evalúa a los Candidatos?

La prueba es realizada y valorada por un Examinador-Entrevistador. El Test Oral se graba, y la grabación se envía a un segundo Examinador que evalúa de forma independiente la Expresión Oral del Candidato.

Para la evaluación, los Examinadores se basan en unas escalas que miden determinadas áreas de capacidad lingüística:

- la corrección de la lengua;
- la variedad de la gramática y del vocabulario;
- la pronunciación;
- la organización del discurso.

Todos los Examinadores han seguido una fase de formación y están acreditados por Cambridge ESOL. De este modo, se garantiza la estandarización de los resultados, lo que otorga una gran fiabilidad a BULATS.

■ ¿Cómo se comunican los resultados?

El Informe de Resultados de la prueba refleja el nivel del MCER del Candidato. Asimismo, indica si dentro de ese nivel la puntuación del Candidato es alta, normal, o baja.

8 Resultados de los tests BULATS

Hay dos tipos de informes de la prueba:

- El Informe de Grupo: para las organizaciones que hayan presentado a un número significativo de Candidatos. Este informe consiste en una lista en la que aparecen los nombres de los Candidatos con su puntuación para cada parte de la prueba, su puntuación global y su nivel del MCER.
- El Informe del Candidato: se puede imprimir sobre el papel oficial BULATS. En este caso, es lo que se conoce como Informe de Resultados.

Ambos informes los genera el Agente o la Entidad acreditada BULATS que organiza la sesión del test. Los Informes de la prueba se pueden imprimir en inglés, francés, alemán o español. A continuación se incluye un modelo de Informe de la prueba en inglés. Como se observa, el Candidato había realizado el Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva BULATS Online. El Informe de la prueba que se genera para un Test de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva CD ROM, y el que se genera para el Test Estándar son muy similares. En ambos casos, en la cara principal aparece el nombre del Candidato, la empresa o centro de formación al que pertenece, la fecha del test, el nivel del MCER en que se sitúa el Candidato y la puntuación de BULATS (sobre 100). También se incluyen los resultados obtenidos por los Candidatos en cada una de las partes (Comprensión Auditiva por un lado, y Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua por otro). La puntuación se expresa siempre sobre 100. **IMPORTANTE:** en BULATS, la parte de Comprensión Auditiva, y la parte de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua no cuentan por igual en el total. Por este motivo, el resultado final no tiene por qué coincidir con la nota media de ambas partes. Por ejemplo, el que un Candidato tenga 50 puntos en la Comprensión Auditiva, y 70 en la Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua no quiere decir que vaya a tener una puntuación final de 60.

Los Informes del Test de Expresión Escrita y del Test de Expresión Oral tienen un formato muy similar al anterior. En ellos se especifica el grado de competencia idiomática demostrado por el Candidato dentro del nivel del MCER en que se sitúa.

La siguiente imagen muestra cómo es el reverso de un Informe de la prueba BULATS. En la primera columna aparecen las descripciones de capacidad lingüística correspondientes a cada nivel del CEFR. Dichas descripciones consisten en especificaciones claras y prácticas desde un punto de vista situacional/funcional de lo que se espera que "puede hacer" un Candidato. Por ejemplo, un Candidato que obtenga un nivel B2 del Marco debería "poder comprender", con ayuda del diccionario, la mayoría de los informes y cartas formales.

Finalmente, en el reverso del Informe también se explican las puntuaciones, y se ofrece más información sobre el resultado de los Tests de Expresión Escrita y Expresión Oral.

9 Caracterización estadística del Test BULATS

La validez y la fiabilidad son los dos elementos clave de cualquier examen.

Al hablar de "validez" se hace referencia a la utilidad que tiene un test para un determinado propósito. ¿Permite conocer la competencia de los Candidatos? ¿La capacidad reflejada en el test se corresponde con la que tendría el Candidato en una situación real?

La "fiabilidad" se relaciona con la precisión en la medición del examen. ¿La valoración es la misma en usos repetidos de la prueba? ¿Cabe pensar que los Candidatos obtendrán la misma puntuación en versiones diferentes de un mismo test, o en un test por ordenador y en el Test Estándar?

En este apartado se incluyen algunos datos que demuestran la validez y fiabilidad característica de todos los tests BULATS.

■ 9.1 ¿Con qué grado de precisión evalúa BULATS?

Tanto los Candidatos como las empresas, centros o instituciones que utilizan las pruebas necesitan confiar en la precisión de los resultados del examen. En este sentido, BULATS garantiza que: 1) Evalúa por igual a todos los Candidatos. Por ello, Candidatos de igual capacidad lingüística recibirán puntuaciones similares. 2) Desarrolla un mismo test en versiones o formatos distintos, pero todos equivalentes. Así, si un Candidato realiza dos versiones de un mismo test sin que haya habido un progreso lingüístico obtendrá la misma o parecida puntuación.

Para referirse a ello, los evaluadores de lenguas suelen emplear el concepto de "Error de Medida". En este contexto, la palabra "Error" no quiere decir que el test tenga errores, sino que las puntuaciones de los Candidatos no son totalmente consistentes a través del test o entre diferentes versiones del test. El siguiente ejemplo permite ilustrar la idea anterior: Un grupo de Candidatos con el mismo nivel de dominio lingüístico se presenta a una misma prueba. Los resultados de unos y otros variarán a pesar de la corrección o la longitud de la prueba. La diferencia en las puntuaciones vendría explicada por algunos factores como: el nivel distinto de motivación, la mala interpretación de alguna pregunta, el distinto grado de dificultad que las tareas supusieran para cada Candidato (no todos destacan en las mismas áreas). En resumen, la diferencia en las puntuaciones es un ejemplo de Error de Medida.

■ Fiabilidad

El error y la consistencia de las puntuaciones de un test suele medirse con el alfa de Cronbach. Se trata de un coeficiente de correlación que está basado en el promedio de correlación entre los ítems. Consiste en dividir el test en mitades, obtener las puntuaciones obtenidas por los Candidatos en cada una de las dos mitades, y calcular la correlación existente entre las dos puntuaciones. En la teoría, la fiabilidad se mide en una escala e 0 a 1. Sin embargo, en la práctica los coeficientes de fiabilidad van de 0,6 a 0,95. Así, cuando la correlación más se aproxima a 1, la fiabilidad es máxima.

Cambridge ESOL se encarga de calcular la fiabilidad del Test Estándar BULATS. Por ello, todos los Agentes de BULATS deben enviar a Cambridge la hoja de respuestas del Candidato.

En la siguiente tabla se puede ver la fiabilidad (alfa de Cronbach) de las últimas versiones del Test Estándar. El cálculo se ha hecho a partir de una muestra viva aleatoria de Candidatos de BULATS.

Tabla 1: Fiabilidad (alfa de Cronbach) de las últimas versiones del Test Estándar BULATS (de cada parte y de todo el test)

Versión del Test Estándar	Número de Candidatos de la muestra	Fiabilidad de la parte de Comprensión Auditiva	Fiabilidad de la parte de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua	Fiabilidad total
EN21	520	0,93	0,95	0,97
EN22	468	0,92	0,92	0,96
EN23	959	0,92	0,93	0,96
EN24	1446	0,95	0,94	0,97
EN25	789	0,91	0,92	0,95

Sin embargo, las correlaciones dependen de la escala de rangos en que se encuentren los Candidatos: resulta más fácil obtener una jerarquía de rangos consistente cuando en el grupo de Candidatos se observan capacidades distintas. Por consiguiente, las medidas de fiabilidad como el alfa de Cronbach dependen por igual tanto del nivel de capacidad de los Candidatos, como de la corrección de la prueba. Esto significa que la comparación directa entre las distintas pruebas con los distintos grupos de Candidatos y los distintos rangos de dificultad del ítem puede resultar engañosa. Por ello, a la hora de valorar si un test resulta fiable, se debe tener en cuenta el tipo de Candidatos y el propósito de la prueba.

El Test por ordenador de BULATS es un test adaptativo, es decir, el sistema adapta la dificultad de los ítems al nivel de dominio de cada Candidato en función de su respuesta a la tarea anterior. Así, cada

Candidato debe responder a unos ítems distintos, por lo que cada test es único. De este modo, los métodos de las dos mitades no resultan válidos para calcular la fiabilidad de los tests BULATS por ordenador. Se usa en su lugar una medida análoga, el modelo Rasch. Este modelo matemático, en lugar de utilizar las puntuaciones en bruto, plantea una relación entre la probabilidad de que una persona complete una actividad y la diferencia entre la capacidad de la persona y la dificultad de la actividad. La Tabla 2 muestra la fiabilidad (por el modelo Rasch) de los tests por ordenador de BULATS a partir de una muestra viva de Candidatos.

Tabla 2: Fiabilidad (modelo de Rasch) de los test por ordenador de BULATS (de cada parte y de todo el test)

Número de Candidatos de la muestra	Fiabilidad de la parte de Comprensión Auditiva	Fiabilidad de la parte de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua	Fiabilidad total
1407	0,92	0,89	0,94

Toda la prueba tiene un coeficiente de fiabilidad muy elevado, pues es de un 0,94. A primera vista, podría sorprender que la fiabilidad de la parte de Comprensión Auditiva (0,92) fuera mayor que la de la parte de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua (0,89), que es más larga. Sin embargo, la parte de Comprensión Auditiva presenta una desviación estándar de la probabilidad de capacidad. Dicha desviación podría influir en el aumento de la fiabilidad, ya que esta mejora cuanto más se separan de la media los datos de las puntuaciones y más variedad hay.

■ Error estándar de medida

La precisión de un test también se puede determinar en función de la puntuación de cada Candidato, y de la posible variación de sus puntuaciones respecto a su puntuación verdadera. Es decir, la precisión se correspondería con la puntuación de los Candidatos si en la prueba no hubiera ningún Error de Medida. (Se entiende por puntuación verdadera la puntuación media que obtendría un Candidato si tuviera que realizar la prueba repetidamente). Así, el Error estándar de medida sería una indicación de la imprecisión de la medida.

La transformación de las puntuaciones en bruto a la escala de puntuaciones de BULATS no es lineal. Por ello, la forma de Error estándar de medida más fiable es la del Error estándar de medida condicional. Guarda relación con una puntuación determinada de la prueba. En el caso de BULATS, el Error estándar de medida condicional es más útil cuando se usa para calcular el error asociado con la puntuación límite de una banda, es decir, la puntuación mínima de cada parte de la escala de evaluación. El Error estándar de medida condicional variará ligeramente según la versión de la prueba y la puntuación límite de la banda, dependiendo de la dificultad exacta de los ítems. No obstante, en la siguiente tabla se indican los valores típicos para una versión de calibración de muestra.

Tabla 3: Error estándar de medida condicional en las puntuaciones de las pruebas estándar

BULATS

En la puntuación límite de la banda	Error estándar de medida total	Error estándar de medida en las partes de Comprensión Auditiva, y Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua
5	+/-3	+/-4
4	+/-4	+/-5
3	+/-4	+/-5
2	+/-4	+/-5
1	+/-3	+/-4

En la tabla anterior se observa que los Candidatos situados en las bandas de nivel 1 y 5 pueden conseguir una puntuación que esté a 3 puntos de su puntuación verdadera. Y es casi seguro que obtengan una puntuación de BULATS a 6 puntos de su puntuación verdadera (2 Errores estándar de medida). Para los Candidatos en las bandas 2-4, las cifras serían 4 y 8 respectivamente.

También puede darse el caso de que un Candidato se encuentre en la frontera entre dos niveles. Sin embargo, el error estándar de medida que aparece en la tabla demuestra que a la mayoría de los Candidatos que realizan el Test Estándar de BULATS se les sitúa en la banda que se corresponde exactamente con su auténtico nivel de capacidad lingüística. Es casi imposible que los Candidatos reciban una banda que esté más de una banda por encima o por debajo de sus capacidades con la lengua extranjera.

Para comparar las puntuaciones de los Candidatos, ya sea de dos distintos o la actuación de un mismo Candidato a lo largo de un período de tiempo, es necesario tener en cuenta el Error estándar de medida de ambas puntuaciones. Este será mayor que el de una única puntuación. A partir de la tabla anterior, podemos concluir que una diferencia de 7 puntos de BULATS entre los Candidatos posiblemente indique que hay una diferencia real de capacidad lingüística. Al tiempo, cuando los Candidatos difieran en 14 puntos de BULATS, es casi seguro que se se sitúen en un nivel distinto de capacidad lingüística. Por otro lado, si se quiere comparar la actuación de un Candidato a lo largo de un período de tiempo, hay que considerar otro aspecto del error de medida conocido como Regresión a la media. Se trata de un fenómeno estadístico en el que los Candidatos cuya puntuación esté por encima o por debajo de la media tenderán a una puntuación más próxima a la media al hacer el examen de nuevo sin tener en cuenta ninguna mejora en la capacidad lingüística. La regresión a la media es un fenómeno que se da en todas las pruebas.

En la siguiente tabla aparece el Error estándar de medida de los tests por ordenador.

Tabla 4: Error estándar de medida (modelo Rasch) de las puntuaciones de BULATS para la versión 6.1 del Test por ordenador de BULATS (tamaño de la muestra = 1407)

Error estándar de medida total	Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua	Comprensión Auditiva
+/-5	+/-6	+/-7

Al igual que en la tabla en la que se mostraba el Error estándar de medida del Test Estándar, en la tabla anterior también se observa que la mayoría de los Candidatos recibirán la banda que refleja exactamente su auténtico nivel de dominio lingüístico. Es muy raro que un Candidato pueda recibir una banda que difiera en más de un nivel de su verdadero nivel de capacidad lingüística.

■ La fiabilidad en los tests de Expresión Oral y de Expresión Escrita

Las tareas de los tests de Expresión Oral y de Expresión Escrita son reales, ya que todas se parecen a lo que los Candidatos podrían tener que hacer en su lugar de trabajo. Por ejemplo, algunas consisten en escribir un informe o hacer una breve exposición sobre un tema. Todo este tipo de tareas requiere la evaluación de Examinadores de lengua formados y acreditados. En estas dos modalidades de tests, la fiabilidad va orientada a dos aspectos fundamentales: garantizar que los Examinadores puntúen el mismo rendimiento de manera similar en distintas ocasiones (fiabilidad intra-evaluador), y garantizar que haya un acuerdo entre los distintos Examinadores para valorar del mismo modo el rendimiento de los Candidatos (fiabilidad inter-evaluador). Como se observa a continuación, en todo ello se incide durante el proceso de formación y certificación de los Examinadores:

- El Test de Expresión Escrita evalúa la capacidad que tienen los Candidatos a la hora de expresarse por escrito en una situación profesional. Tiene una duración de 45 minutos. La prueba la corrigen un máximo de dos evaluadores lingüísticos formados.
- Los Examinadores de la parte de Expresión Escrita pasan un riguroso programa de formación para poder ser Examinadores. Todos deben volver a acreditarse cada dos años. Además, los exámenes de muestra suelen ser supervisados por Examinadores con más experiencia, con el fin de comprobar que todos los Examinadores puntúan respetando los estándares acordados.
- El Test de Expresión Oral evalúa la capacidad que tienen los Candidatos a la hora de expresarse por oral en una situación profesional. En el caso de la prueba online, todas las respuestas se graban y son corregidas hasta por cinco Examinadores acreditados. Para el test de Expresión Oral que se realiza cara a cara con el Examinador, las respuestas también se graban, pero esta vez la evaluación la realizan el Examinador que lleva a cabo la prueba, y un segundo Examinador igualmente acreditado. Se recurre a un tercer Examinador cuando los dos anteriores difieren en su puntuación en más de dos sub-bandas.
- Los Examinadores de la parte de Expresión Oral pasan un riguroso programa de formación para poder ser Examinadores. Todos deben volver a acreditarse cada dos años. Además, las actuaciones de muestra suelen ser supervisadas por Examinadores con más experiencia, con el fin de comprobar que todos los Examinadores puntúan respetando los estándares acordados.

■ 9.2 ¿Son equivalentes las distintas versiones de los tests?

Las empresas, organizaciones y centros de formación suelen usar BULATS durante un largo período de tiempo, y es muy posible que empleen más de una versión del Test Estándar y del test por ordenador. Así, es fundamental que todos los Candidatos y las personas interesadas en los tests puedan confiar en la equivalencia de las distintas versiones: las puntuaciones obtenidas en cada versión o modalidad de examen deben reflejar el mismo nivel de dominio lingüístico.

El Ciclo de Producción del Examen es clave para lograr la equivalencia de las distintas versiones de los tests. Para ello, todos los elaboradores de pruebas reciben una formación adecuada y todos los ítems se experimentan y revisan para comprobar su adecuación y dificultad. Este proceso se explica con mayor detenimiento en el apartado 8.4. Se cuida especialmente que el grupo de Candidatos con el que se lleva a cabo la experimentación sea representativo de los Candidatos a los que va dirigido BULATS. Esto permite detectar posibles sesgos en los ítems. Si, por ejemplo, un ítem es especialmente específico para un grupo de Candidatos por razones extralingüísticas, en ese caso se le excluye del examen final. Los ítems que se consideran adecuados se incluyen en un banco de ítems, a partir del cual se van elaborando las nuevas versiones de BULATS, las cuales deben adaptarse a los objetivos establecidos de Dificultad y Discriminación del ítem. La dificultad del ítem mide la probabilidad que tiene un Candidato con un determinado nivel de dominio lingüístico de responder al ítem correctamente. La discriminación mide la capacidad que tiene un ítem de diferenciar o discriminar a los Candidatos con mayor o menor nivel de competencia idiomática. A partir del banco de ítems, también se pueden elaborar tests con ítems que evalúen determinadas estructuras gramaticales, funciones y temas especialmente importantes de cara al empleo de la lengua con fines profesionales.

Para cada nueva versión estándar de BULATS se elaboran tablas de transformación que permiten convertir las puntuaciones en bruto en puntuaciones estandarizadas y niveles de BULATS. Puesto que BULATS comunica tanto el resultado obtenido por el Candidato en cada parte de la prueba, como la puntuación global, es preciso hacer tablas independientes para cada una de las partes (Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua, y Comprensión Auditiva) y para cada ítem por separado. En las versiones online y en CD ROM, los ítems proceden directamente del banco de ítems calibrado.

■ 9.3 ¿Son equivalentes los tests por ordenador y el Test Estándar?

Algunas empresas y centros de formación emplean tanto los tests por ordenador como el Test Estándar. En estos casos, es esencial que se pueda confiar en que las puntuaciones obtenidas en ambos tests son comparables.

Siempre que se elabora un nuevo examen por ordenador, se emplean los ítems calibrados incluidos en el banco de ítems. Para comprobar la equivalencia de las dos modalidades de prueba (por ordenador y en formato papel), se toma a un grupo de Candidatos de distintas lenguas que deberá realizar el test por ordenador y el Test Estándar. Una vez que han completado ambas pruebas, se comparan los niveles y puntuaciones que han obtenido en cada una. Si las pruebas son realmente equivalentes, cada Candidato debiera haber obtenido una puntuación similar en ambas (véase el concepto de SEM, en Jones 2000).

A continuación se incluye una tabla en la que se muestra la correlación existente entre las últimas versiones del test por ordenador y del Test Estándar. Como se dijo antes, el Error de medida no otorga tanta importancia a dicha correlación. Esto se tiene muy en cuenta en BULATS y se conoce con el nombre de Corrección por Atenuación. En la siguiente tabla se observa que la modalidad del test (en formato papel o por ordenador) apenas influye, en la mayoría de los casos, en la puntuación obtenida y el nivel alcanzado por el Candidato. Sin embargo, en el caso del reducido número de Candidatos que no estén familiarizados con el empleo de ordenadores sí se pueden esperar puntuaciones distintas, aunque con ambas pruebas el nivel global vendría a ser muy similar.

Correlación (Corrección por Atenuación)

Banda de puntuaciones	0,86
Puntuación total de BULATS	0,95
Tamaño de la muestra	62

■ 9.4 Validación continua de BULATS

BULATS concede una gran importancia al mantenimiento de la calidad de las pruebas gracias a un análisis periódico de la eficacia del test y de la actuación de los Candidatos. Por este motivo, todas las pruebas vuelven a validarse y, si es necesario, a revisarse cada cierto tiempo. De este modo, BULATS garantiza que los tests proporcionan un sistema de evaluación preciso, práctico y objetivo. Este trabajo cuenta con el apoyo del Grupo de Investigación y Validación de Cambridge ESOL, el más importante equipo europeo de investigación en el ámbito de la evaluación lingüística del inglés.

En la actualidad, hay una gran cantidad de proyectos en marcha que guardan relación con BULATS y con el inglés con fines profesionales. Por ejemplo, en el volumen 17 de *Studies in Language Testing Series: Issues in Testing Business English*, de Barry O'Sullivan, se hace referencia a la última revisión de los exámenes para la obtención del Business English Certificate y destaca la visión de Cambridge ESOL con respecto al modelo de competencia comunicativa y del constructo del Inglés de los Negocios.

En ocasiones, se pide la colaboración de Candidatos y organizaciones para aportar datos y feedback en proyectos de investigación.

Si desea más información sobre Cambridge ESOL y su trabajo de investigación y validación, consulte el sitio web de Cambridge ESOL (www.CambridgeESOL.org).

Cambridge ESOL tiene una publicación trimestral, Research Notes, en la que se tratan cuestiones actuales relacionadas con la evaluación lingüística y los exámenes de Cambridge ESOL. Se puede acceder a ella a través del sitio web de Cambridge ESOL. Estos son algunos de los últimos artículos publicados sobre BULATS y el inglés con fines profesionales:

BULATS: A case study comparing computer based and paper-and-pencil tests
Neil Jones Research Notes Issue 3 (November 2000)

CB BULATS: Examining the reliability of a computer based test using test-retest method
Ardeshir Geranpayeh Research Notes Issue 5 (July 2001)

Revising the BULATS Standard Test
Ed Hackett Research Notes Issue 8 (May 2002)

Some theoretical perspectives on testing language for business
Barry O'Sullivan Research Notes Issue 8 (May 2002)

Analysing domain-specific lexical categories: evidence from the BEC written corpus
David Horner and Peter Strutt Research Notes Issue 15 (February 2004)

Using simulation to inform item bank construction for the BULATS computer adaptive test
Louise Maycock Research Notes Issue 27 (February 2007)

Using the CEFR to inform assessment criteria development for Online BULATS speaking and writing
Lucy Chambers Research Notes Issue 38 (November 2009)

CB BULATS: Examining the reliability of a computer-based test
Laura Cope Research Notes Issue 38 (November 2009)

10 El desarrollo de BULATS

■ 10.1 La historia de BULATS

El Test Estándar BULATS se llevó a cabo por primera vez en 1997 en un reducido número de países. Desde entonces, BULATS ha crecido de manera sorprendente: hoy hay más de 300 Agentes en más de 40 países. El Test de Expresión Escrita y el Test de Expresión Oral surgieron en 1998. Un año más tarde, BULATS innovó desarrollando el test por ordenador. Hacia mediados de 2002 apareció una versión revisada del Test Estándar. El test se hizo más extenso, y también varió la forma de comunicar los resultados. Al tiempo, también se revisó el test por ordenador y se actualizó el software. A día de hoy, todos los tests por ordenador se siguen actualizando periódicamente para incorporar las nuevas versiones. En 2008 BULATS lanzó la versión de tests online, con la que introdujo una serie de ventajas. Además de ser un sistema de evaluación adaptativa, al igual que los tests en CD ROM, BULATS online permite una mayor flexibilidad dado que no precisa instalación. En fechas recientes, BULATS ha completado su versión online con el Test de Expresión Escrita y el Test de Expresión Oral, cuya administración también resulta más fácil y económica.

■ 10.2 El desarrollo de BULATS por ordenador

En 1998 BULATS sacó la primera versión de prueba de los tests por ordenador. En un comienzo, los tests estuvieron únicamente disponibles en inglés; aunque a partir de 1999 apareció una amplia variedad de pruebas en todos los idiomas.

Se trata de un test adaptativo, para el que se cuenta con un gran banco de tareas codificadas. A medida que el test va avanzando, un algoritmo adaptativo va eligiendo los ítems siguientes en función de la respuesta del Candidato a los ítems anteriores. De esta forma, los Candidatos solo tienen que responder a ítems de un nivel de dificultad adecuado a su nivel de dominio lingüístico. Además, este tipo de tests permite una evaluación de la capacidad lingüística de los Candidatos mucho más precisa que la se consigue con un test no adaptativo que tenga un número similar de ítems.

El software empleado fue creado para Cambridge ESOL por el Homerton College de la Universidad de Cambridge, un centro de reconocido prestigio en el desarrollo de tecnología educativa.

El programa sigue un proceso de desarrollo continuo, pues se van elaborando nuevas versiones del examen a partir de los bancos de ítems revisados y las mejoras y actualizaciones del software. Casi todos los cambios que se introducen responden a las necesidades de los clientes, pues el objetivo es que las pruebas BULATS resulten aún más sencillas, prácticas y accesibles. Se ha conseguido, por ejemplo, que los usuarios puedan exportar los datos de BULATS a otras aplicaciones; se ha modificado la pantalla de registro, de manera que ya aparezca más de una clave de identificación personal y se pueda incluir cualquier otra información específica. Al mismo tiempo, se han mejorado las condiciones de seguridad de la prueba para mantener la integridad de esta, y se ha mejorado el diseño del software para garantizar que los tests funcionan con eficiencia en todo tipo de ordenadores.

Por su diseño, los tests por ordenador permiten trabajar en un ordenador o en red. Si desea más información sobre los tests por ordenador, puede consultar un manual que está disponible en seis idiomas.

BULATS desarrolló su versión online en 2008. Al igual que el test a través de CD ROM, se trata de una

prueba adaptativa. Está disponible en cuatro idiomas. El hecho de que el test se pueda administrar de manera online implica que no precisa instalación alguna. Las pruebas se pueden realizar en cualquier ordenador con tarjeta de sonido y buena conexión a Internet (Internet Explorer). Con BULATS Online, los resultados están disponibles de forma inmediata y se genera un Informe de Resultados muy flexible que permite determinar la puntuación de cada Candidato o grupo.

El Test de Expresión Oral Online y el Test de Expresión Escrita Online aparecieron en 2010. Al administrarse online, las pruebas se pueden realizar en cualquier ordenador con tarjeta de sonido y buena conexión a Internet. Las respuestas del Candidato se graban y se suben al programa, de modo que los Agentes puedan organizar también online la corrección de la prueba. BULATS Online es tan fácil de administrar, que los tests resultan muy flexibles tanto para los Agentes, como para los Examinadores y los Candidatos.

El nuevo Test de Expresión Oral BULATS Online está vinculado a los mismos estándares internacionales, mide los mismos niveles del MCER y resulta igual de preciso que el Test de Expresión Oral (presencial). Sin embargo, es importante resaltar que ambos tests son diferentes: contienen tipos de tareas distintos, siguen escalas de evaluación diferentes, y cada uno evalúa unos aspectos diferentes de la destreza oral.

Para cualquier duda sobre los tests por ordenador de BULATS, puede acceder al servicio de ayuda en línea, entrar en el sitio web, o consultar con su Agente u oficina más próxima.

■ 10.3 La revisión de BULATS en 2002

Como en cualquier test, los Candidatos y el uso de BULATS van cambiando con el tiempo. Por esta razón, BULATS revisa sus tests periódicamente con el fin de garantizar que todas las pruebas sean justas, utilicen las más modernas tecnologías y satisfagan las necesidades y expectativas de las empresas y centros de formación. Así, los primeros años de utilización del test revelaron un panorama detallado de la población usuaria de BULATS y de sus necesidades. Se llevó a cabo entonces un estudio más a fondo en el que se incluía los Agentes que ya trabajaban con BULATS. Como resultado de este estudio y de otros estudios de validación concurrentes, se decidió revisar ciertos aspectos del Test Estándar y realizar algunos cambios:

- Se aumentó la parte de Comprensión Auditiva, que pasó de 30 a 50 ítems. Debido a ello, hubo que introducir cambios en dos partes del Test de Comprensión Auditiva, y se estableció que en estas secciones los Candidatos pudieran escuchar la grabación solo una vez.
- Se realizaron numerosas modificaciones tanto en el formato como en el tipo de tareas de una nueva parte del test denominada Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua. En la revisión del test se observó que los Candidatos obtenían peores resultados en las partes de gramática y vocabulario debido a que, al estar al final, las hacían con menos tiempo y mayor cansancio. Así, se optó por ir alternando las tareas de Comprensión de Lectura y las Conocimiento de la Lengua.
- Se volvieron a probar y experimentar todas las tareas corregidas, para garantizar que se mantenían las características de evaluación de la prueba o incluso mejoraban, y que la validez y objetividad de las tareas de BULATS estaban aseguradas. El feedback sobre el nuevo formato fue positivo.

Para conocer más a fondo el proceso de revisión, se recomienda leer el número 8 de Cambridge ESOL's publication Research Notes, disponibles en inglés en www.CambridgeESOL.org/rs_notes/.

■ 10.4 El Ciclo de Producción de Tests

Cambridge ESOL cuenta con equipos de creadores de ítems que se encargan de elaborar todo el material de la prueba. Durante toda la fase de Creación y Edición, se siguen unas instrucciones muy estrictas para garantizar que todos los materiales cumplen las especificaciones del test. También se presta especial atención a los temas o contextos lingüísticos planteados en las diferentes tareas; se intenta evitar que resulten discriminatorios para algún grupo de Candidatos específico, por ejemplo, por razón de sexo, origen étnico, etc..

Una vez se han seleccionado y editado los ítems, tiene lugar la fase de Experimentación. La Experimentación (Pretesting, en inglés) desempeña un papel importante, pues permite ir creando un banco de preguntas y materiales, a partir del cual se puedan producir en cualquier momento nuevas versiones de tests. Gracias a esta fase, BULATS puede garantizar que todas las versiones de sus tests cumplen las especificaciones del examen dadas tanto en lo que se refiere a al contenido como en lo referente al nivel de dificultad.

En el caso de la Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva en inglés, los ítems a menudo se experimentan durante la administración del real test online o se sigue el procedimiento utilizado con los tests de alemán, francés y español que se explica más abajo. A un conjunto de Candidatos a las pruebas Online se les asigna un pequeño número de ítems extra que deberán realizar durante el test. Estos ítems ni influirán en sus resultados, ni alargarán el test de manera significativa. Deberán ser contestados por muchos Candidatos distintos, y los datos se compararán con los ítems con características de medida ya conocidas, de modo que se puedan calibrar y vincular a una escala común de dificultad.

Para los tests de francés, alemán o español, con todos los ítems que se deben experimentar se elaboran exámenes de prueba que se pasan a Candidatos. En estos tests se incluyen ítems ancla cuidadosamente escogidos a partir de sus características de medida. El hecho de incluirlos supone que todos los ítems nuevos puedan estar vinculados a una escala común de dificultad. Estos exámenes de experimentación se envían a una gran variedad de organizaciones, empresas o centros de formación que se hayan ofrecido para llevar a cabo la experimentación con un grupo de Candidatos del nivel adecuado. Una vez que los tests contestados vuelven a la unidad de de Experimentación de Cambridge ESOL, se comunica a los centros y empresas la puntuación obtenida por cada Candidato. Todos los ítems se corrigen y se analizan, y los que resultan adecuados se añaden a un banco de ítems. A continuación los tests de BULATS pasan por una fase adicional de experimentación: el proceso de Standards Fixing, que confirma las características de medida de las tareas e ítems.

Los materiales para los tests de Expresión Oral y Expresión Escrita se prueban directamente con los Candidatos. Si se consideran adecuados se incluyen en el banco de ítems.

Si desea más información o quiere preguntar sobre cómo participar en la experimentación de BULATS, póngase en contacto con nosotros a través de

BULATSPretesting@CambridgeESOL.org

Apéndice 2

Instrucciones para Vigilantes de examen

Test de Expresión escrita en formato papel

Noviembre de 2011

Aspectos generales

Los Vigilantes son los responsables tanto de la correcta administración de la prueba, como de la seguridad de los materiales que se les confía. Lea atentamente estas instrucciones antes de proceder a la realización del examen, y consulte al Administrador cualquier duda que pueda surgirle.

Recuerde que no puede quedarse ni fotocopiar ninguno de los materiales del examen.

Todos estos materiales son de carácter confidencial, por lo que en todo momento han de estar en un lugar seguro.

Estandarización: Es fundamental que todos los tests BULATS se administren siempre de la misma manera. Los cambios en las instrucciones o en los procedimientos pueden llevar a que se produzcan injusticias, o a que parezca que esto suceda. Asegúrese de que el examen se lleva a cabo tal y como se indica en estas instrucciones, y procure seguir el guión todo lo posible.

Actitud: Por lo general, los exámenes BULATS se realizan en un contexto empresarial o académico, donde se espera de usted una actitud profesional y un estilo adecuado a dicho entorno. Es muy importante ser puntual y vestir de manera adecuada.

Lengua: BULATS permite que el Vigilante dé las instrucciones en inglés, francés, alemán o español con independencia de la lengua que se evalúe. En la mayoría de los casos, las instrucciones se darán en la lengua que se evalúa, aunque pueden darse situaciones en las que el cliente no lo solicite así. Usted debería utilizar la lengua en que aparecen escritas las instrucciones.

Materiales necesarios

- Registro de Candidatos (opcional)
- Distribución del aula (opcional)
- Formulario para la vigilancia del examen
- Hojas de preguntas

- Formularios para la información del Candidato
- Etiquetas para los asientos (opcional)

Descripción de los materiales del examen

En el **Registro de Candidatos** aparecen los Candidatos que van a presentarse al test. Debe constar también el número del Candidato. El registro podría incluir también algún número de identificación personal, como pudiera ser bien el número del documento nacional de identidad, bien el número asignado como trabajador. El Administrador del examen le indicará si debe seguir algún procedimiento en concreto para comprobar la identidad de los Candidatos. Este Registro de Candidatos es opcional, es posible que el Administrador no le proporcione ninguno.

En la **Distribución del aula** se indica el lugar en el que debe sentarse cada Candidato. Se trata de un documento opcional, el Administrador del examen podría no necesitarlo.

El **Formulario para la vigilancia del examen** sirve para que el Vigilante anote cuestiones relacionadas con la administración de la prueba.

Las **Hojas de preguntas** consisten en un cuadernillo de tamaño A4 en el que constan todas las preguntas y un espacio para que los Candidatos escriban sus respuestas. Debe haber un cuadernillo por Candidato. Los Candidatos deben escribir aquí todas las respuestas a las tareas y, en caso de necesitar más papel, este debe adjuntarse a la hoja de preguntas. Si se utiliza un borrador, este debe igualmente adjuntarse.

El **Formulario para la información del Candidato** se utiliza para recoger información sobre los Candidatos. Lo habitual es que los Candidatos lo rellenen antes de empezar el test, y que posteriormente lo entreguen con la Hoja de preguntas y de respuestas al final de la prueba. Dicho formulario puede presentar distintos formatos: puede incluir el nombre y el número del Candidato, solo el número del Candidato, o estar en blanco, es decir, sin nombre ni número. El cliente puede decidir qué versión se utilizará (inglés, francés, alemán o español).

Las **Etiquetas para los asientos** las puede proporcionar el Administrador del examen para indicar el sitio de cada Candidato. Son opcionales, por lo que el Administrador podría no proporcionar ninguna.

Al comenzar el examen

Antes del día del test

- 1 Compruebe que tiene todos los materiales que necesita para el examen.

El día del test

- 2 Llegue pronto. Asegúrese de que los Candidatos no entren en el aula antes de que se les indique. Vuelva a comprobar los materiales. **En todo momento debe tener los materiales bajo su supervisión.** En el caso de disponer de etiquetas para los asientos, péguelas. Coloque en cada mesa un Formulario para la vigilancia del examen. Puede ser que los Candidatos hayan recibido el formulario antes del test y lo lleven cumplimentado. De ser así, recuérdelos que deben ponerlos en el suelo junto a su mesa.
- 3 **Comprobar la identidad de los Candidatos:** Se trata de un procedimiento que es en primer término responsabilidad del cliente por lo que, si la cuestión les preocupa, debe ser el cliente el que se ocupe de comprobar la identidad de los candidatos antes de entrar en el aula del examen. No obstante, algunos clientes podrían pedirle al Vigilante que comprobara la identidad del Candidato dentro del aula. Esto se puede hacer a medida que los candidatos vayan entrando al aula, o una vez que ya se han sentado (antes de que el test haya empezado).
- 4 Indique a los Candidatos que entren al aula en la que se llevará a cabo el test. **Pueden** llevar únicamente bolígrafos, lapiceros y gomas de borrar. **No pueden** llevar papeles (ni en blanco), diccionarios, libros ni calculadoras. Compruebe que todos los Candidatos hayan desconectado sus teléfonos móviles, buscaperonas, alarmas y otros aparatos electrónicos. Recuerde que el Vigilante también debe desconectar su teléfono, y que solo lo puede utilizar en situaciones de emergencia.
- 5 Una vez que todos los Candidatos estén sentados, lea en voz alta lo siguiente (lea únicamente la información que aparece en los cuadros grises). Hable con claridad y ciñase al guión todo lo posible.

Buenos días/Buenas tardes. A continuación se va a evaluar su dominio de inglés/francés/alemán/español en el lugar de trabajo. Este es un test de Expresión escrita. Dicho examen recibe el nombre de Test de Expresión escrita de BULATS y forma parte del sistema diseñado por University of Cambridge

ESOL Examinations/Alliance Française/Goethe Institut/Universidad de Salamanca.

En su mesa encontrarán el Formulario para la información del Candidato.

La información recogida en el formulario nos ayudará a conocer el tipo de Candidatos que se presentan al test. Son datos totalmente confidenciales y en ningún momento influirán en sus resultados.

Disponen de cinco minutos para rellenar el formulario. Estaré a su disposición para aclararles cualquier duda que tengan sobre las preguntas.

[Dé a los Candidatos cinco minutos para completar el formulario].

Ahora recibirán las Hojas de preguntas. Abran el cuadernillo por la página 3, pero no sigan pasando hojas. En la página 3, utilicen los espacios que se les proporcionan para escribir su apellido, su nombre y su número de Candidato. Este número lo encontrarán sobre su nombre en el Formulario para la información del Candidato. Si no aparece ningún número, déjenlo en blanco. El número del centro examinador es el..... El nombre de la organización es..... La fecha de la sesión es

[Escriba estos datos en la pizarra. Compruebe que todos los Candidatos hayan rellenado esta información].

Este test de Expresión escrita consta de 45 minutos. Tienen 45 minutos para terminar las dos tareas. Deben hacer la Parte 1. En la Parte 2, tienen que elegir entre dos tareas. Para esta parte elija solo una tarea. Deben escribir todas las respuestas en el cuadernillo de las preguntas del examen.

Si terminan pronto, pueden salir del aula en cualquier momento excepto durante los diez últimos minutos. No pueden salir del aula con ningún papel. Dejen todo en su mesa.

[Los Candidatos no deberían salir del aula en los últimos diez minutos del examen ya que pueden molestar a los otros Candidatos. Aún así, no es

necesario llamar la atención al Candidato que pudiera olvidar esta norma. Los Vigilantes deben asegurarse de que no las Candidatos no salgan del aula ni con las hojas de preguntas, ni con ninguna otra información relacionada con ellas].

¿Tienen alguna pregunta?

[Responda todas las preguntas]

Ahora disponen de 45 minutos para realizar el test. El test terminará a
Les avisaré cuando les queden 10 minutos, y luego cuando les queden 5. Ahora ya pueden pasar a la página siguiente y empezar el test.

[Anote la hora de emiece en el Formulario para la vigilancia del examen]

[Anote en la pizarra la hora a la que terminará el examen: «El test terminará a las..... ».]

Durante el test

6 Vigile a los Candidatos en todo momento. Pasee por el aula, pero sin distraerlos.

Si sospecha que algún Candidato está intentando copiar:

a) dele un primer aviso

Si continúa:

b) retírele el examen;

c) márkelo como «nulo» y vuelva a guardarlo en el sobre;

d) expulse al Candidato del examen.

7 Una vez transcurridos 35 minutos diga:

Les quedan 10 minutos.

8 5 minutos después diga:

Les quedan 5 minutos.

Al final del test

9 Al concluir el examen, diga:

Hemos llegado al final del examen. Dejen de escribir. Coloquen el Formulario para la información del Candidato dentro del cuadernillo de preguntas y déjenlo sobre su mesa. No salgan del aula con ningún papel. Gracias por su colaboración.

- 10 Recoja todos los cuadernillos de preguntas con los Formularios del Candidato en el interior. Complete el Formulario para la vigilancia del examen y devuelva al Administrador todos los materiales, incluyendo el Registro de Candidatos y la Distribución del aula.

Comentarios sobre el test (Por ejemplo: instrucciones confusas, escasez de materiales)

Otros comentarios

Si necesita más espacio, puede continuar en la cara de atrás. Gracias por completar este formulario.

Apéndice 3

FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL CANDIDATO

Nombre: _____

Prueba Número: ESCXX _____

A continuación encontrará usted la descripción de 6 niveles de dominio lingüístico especificados en áreas concretas de destreza. Para cada área, señale por favor el apartado que mejor describe su nivel.						
Level	Comprensión Auditiva / Expresión Oral	✓	Comprensión de Lectura	✓	Expresión Escrita	✓
0	PUEDE comprender mensajes telefónicos sencillos, por ej., "Llegamos mañana a las cuatro y media".		PUEDE comprender los puntos claves (fechas, horas de salida y precios) en un folleto de información turística.		PUEDE escribir una petición rutinaria muy sencilla dirigida a un colega del tipo "Necesito 20 X, por favor"	
1	PUEDE realizar una llamada y transmitir mensajes preparados muy sencillos, por ejemplo, "El vuelo del señor X está retrasado; él llegará esta tarde". PUEDE ofrecer ayuda a un cliente, por ejemplo, "Este es nuestro nuevo catálogo".		PUEDE comprender un informe breve sobre un asunto conocido, siempre que dicho informe se exprese en lenguaje sencillo, el contenido sea previsible y se le conceda el tiempo suficiente. PUEDE comprender formularios sencillos, por ejemplo las tarjetas de desembarque que se necesitan para entrar en un país extranjero		PUEDE rellenar la mayoría de los formularios relacionados con información personal. PUEDE escribir una nota de petición breve pero comprensible a un colega o contacto conocido en otra empresa.	
2	PUEDE contestar preguntas de naturaleza rutinaria y proporcionar explicaciones sencillas. PUEDE recoger mensajes telefónicos más complejos, siempre que la persona que llama los dicte de forma clara y comprensiva.		PUEDE comprender la mayoría de los artículos y reportajes de carácter general. PUEDE comprender instrucciones, procedimientos, etc. dentro de su propio ámbito de trabajo.		PUEDE escribir cartas simples y rutinarias de naturaleza objetiva, por ejemplo, una carta para solicitar información; pero necesitará que su trabajo sea revisado.	

3	<p>PUEDE seguir una presentación/ exposición relacionada con un objeto material, por ej. un producto concreto. PUEDE solicitar información objetiva y comprender la respuesta. PUEDE participar en una reunión o seminario rutinario referente a temas conocidos e intercambiar información objetiva mediante preguntas y respuestas o recibir instrucciones.</p>	<p>PUEDE comprender la mayor parte de la correspondencia que pueda recibir. PUEDE comprender la mayor parte de las especificaciones objetivas sobre productos dentro de su propio ámbito de trabajo.</p>	<p>PUEDE redactar un informe de naturaleza objetiva pero, si el informe es para uso externo, necesitará que su trabajo sea revisado y corregido. PUEDE redactar una serie de instrucciones, normas, etc, sencillas.</p>	
4	<p>PUEDE seguir perfectamente un punto de vista o una discusión con sólo alguna aclaración ocasional. PUEDE QUE NO siempre conozca los términos técnicos apropiados, pero posee estrategias de compensación adecuadas para superar esa insuficiencia.</p>	<p>PUEDE, en un período de tiempo razonablemente corto, comprender la mayoría de los informes a los que tenga acceso. PUEDE comprender instrucciones que incluyan advertencias, avisos, consejos, etc, detallados.</p>	<p>PUEDE redactar la mayoría de las cartas que se le pudieran pedir; los errores que puedan aparecer no impedirán la comprensión del mensaje. (Los tipos de carta son, por ejemplo: petición, solicitud, queja, disculpas, consejo, pedir y dar información).</p>	
5	<p>PUEDE discutir de manera eficaz a favor o en contra de un caso, y posee el suficiente dominio del lenguaje para poder hablar/discutir sobre la mayoría de los aspectos relacionados con su trabajo.</p>	<p>PUEDE comprender la mayoría de los artículos a los que pueda acceder durante el curso de su trabajo, incluso los que recojan ideas complejas expresadas en lenguaje complejo.</p>	<p>PUEDE redactar una serie de instrucciones con claridad y precisión, de forma que resulte efectiva para el lector. PUEDE redactar cualquier tipo de carta que sea necesaria en el curso de su trabajo.</p>	

Apéndice 4

Apéndice 5

BULATS

Formulario de Información del Candidato

Empresa:

Fecha del test:

NOMBRE DEL CANDIDATO

Apellidos:

Nombre:

Fecha de Nacimiento:

Primera Lengua:

Sexo:

Hombre

Mujer

Nacionalidad:

Área de Trabajo

Administrativo	Industria de la construcción	Ingeniería	Técnico y científico
Agricultura, pesca, explotación forestal	Artesanía y diseño	Derecho, legal	Telecomunicaciones y medios de comunicación
Arte y espectáculos	Educación	Manufactura y ensamblaje	Transporte
Bancario y financiero	Gas, electricidad y saneamiento	Servicios personales	Comercio al por mayor
Restauración y ocio	Salud y servicios sociales	Comercio al por menor	Otros

Descripción Profesional

Director consejero	Diseñador	Operador de Maquinas	Policía, Aduanas
Contable, Experto Financiero	Técnico	Conductor	Periodista, Escritor
Profesional del Marketing	Analista, Programador Informático	Educador, Formador	Político, Diplomático
Representante, Agente Comercial, inversor	Operador Informático	Profesor	Artista, Músico, Actor
Empleado, Administrativo	Abogado, Profesional del Derecho	Catedrático	Chef de cocina, camarero, personal de hotel
Secretaria, Dactilógrafa	Inspector, Calidad/Seguridad	Estudiante	Por cuenta propia
Recepcionista, Telefonista	Supervisor	Arquitecto, Urbanista	A domicilio
Científico, Ingeniero	Obrero Cualificado/Artesano	Médico, Dentista, Veterinario	Desempleado
	Asistente de Ventas	Personal Sanitario Subalterno	Otros.
		Trabajador social	

¿Tienes alguna titulación Universitaria?

¿Cuántas veces ha realizado este examen? 0

¿Por qué hace este examen? Exigido por su empresa Para determinar su nivel de idioma

Como parte de su titulación Para mejorar sus perspectivas profesionales Otros.

¿Que otros exámenes de idiomas ha realizado?

Apéndice 6

Apéndice 7

Estimada Mathilde Lorraine:

Le agradecemos enormemente que haya participado en esta sesión de experimentación. Esperamos que para usted, como aprendiz de lenguas, la experiencia haya sido tanto útil como interesante.

En los tests de Comprensión auditiva y Conocimiento de la lengua, la puntuación máxima que puede obtener es la misma que el número de preguntas de que consta cada test.

No podemos darle una calificación de "Aprobado" o "Suspenso", puesto que la experimentación no es exactamente igual a un examen completo.

Le informo de que la puntuación que usted obtuvo en la experimentación del examen BULATS durante su estancia en la Universidad de Salamanca fue la siguiente:

A. Comprensión Auditiva: 41 (puntuación máxima 50).

B. Comprensión de Lectura: 40 (puntuación máxima 60).

Reciba un cordial saludo

Cursos Internacionales
Universidad de Salamanca
Patio de Escuelas Menores s/n
37008 SALAMANCA. ESPAÑA
Teléfono: 923 294 418 Fax: 923 294 501
Correo electrónico: ex_bulat@usal.es