



**INFORME DEL ESTUDIO SOBRE LOS EXÁMENES
EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
ADMINISTRADOS EN COLOMBIA**

**Centro de Investigación y Formación en Educación, (CIFE)
Instituto Caro y Cuervo
Enero de 2009**

**Anne-Marie de Mejía Ph.D
Alexis Augusto López Mendoza Ph.D
Ferne Cruz Arcila Magister
Roberta Flaborea Favaro Cand. Magister Educación
Marcela Guzmán Mejía Cand. Magister Educación**

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Antecedentes	6
Marco Teórico.....	15
Metodología.....	33
Resultados y Hallazgos	39
Conclusiones.....	57
Recomendaciones.....	60
Implicaciones.....	65
Referencias.....	66
Anexo 1	
Tema de las entrevistas	71
Anexo 2	
Protocolo de análisis de los instrumentos de evaluación.....	72
Anexo 3	
Encuestas en línea.....	77


Este informe presenta los resultados de un estudio de investigación que examina el uso de las evaluaciones en los programas de español como lengua extranjera (ELE) en Colombia. Con este estudio pretendemos caracterizar las evaluaciones y las formas en que estas se usan actualmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE. Se emplearon entrevistas, análisis de instrumentos de evaluación y encuestas para recoger información. Encontramos que se usan diferentes tipos de evaluaciones, las cuales reflejan la variedad de programas que existen Colombia. También encontramos que se pueden mejorar los diferentes procesos de evaluación para que se pueda facilitar el aprendizaje.

Al final se presentan una serie de recomendaciones para poder diseñar, adaptar y adoptar procesos de evaluación válidos y apropiados dentro del contexto colombiano e implicaciones para el desarrollo de políticas lingüísticas apropiadas.

Aunque en Colombia la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se remota desde los finales de los años 60, solamente en la última década se ha popularizado este campo. Según Nancy Agray (2007), fue la industria del turismo que inicialmente impulsó el desarrollo del ELE en el país, que, luego, se consolidó, particularmente en la Costa Atlántica y en Bogotá. Hoy en día, se ofrecen programas en más de 30 universidades y otras instituciones en varias ciudades del país como Bogotá, Medellín, Cali, Bucaramanga, Popayán, Barranquilla, Cartagena, e Ibagué, ciudades que anualmente reciben extranjeros de varias partes del mundo.

Mientras que hay trabajos acerca de los procesos de la enseñanza y aprendizaje en ELE, tales como estudios sobre el diseño de materiales, la enseñanza de la cultura en relación con ELE, además de investigaciones acerca de los procesos de lectura, las experiencias de aula y estudios sobre variedades regionales, la temática de la evaluación, ha sido poco explorada hasta el momento en Colombia. La mayoría de los centros que ofrecen cursos de ELE diseñan sus propios exámenes internos (parciales, finales y de clasificación) que reflejan los enfoques y características de los programas. Como consecuencia, existe una gran variedad de pruebas administradas en el país. Esto se debe a que no existe una política nacional respecto a la enseñanza y aprendizaje de ELE ni de los niveles de desempeño que se esperan en los diferentes momentos del proceso.

Por lo tanto, nuestro propósito en este informe es el de presentar los resultados de la investigación que llevamos a cabo recientemente sobre las características de los exámenes de ELE administrados en el territorio nacional, a fin de servir de base para el diseño de políticas lingüísticas comunes en relación con los procesos de evaluación en ELE en Colombia. Para poder caracterizar dichos sistemas e instrumentos de evaluación adoptamos un diseño de métodos mixtos en el cual se recolectaron y analizaron tanto datos cualitativos como cuantitativos. Con base en los resultados de un análisis comparativo, logramos formular recomendaciones para futuros desarrollos relacionados con la evaluación de ELE en Colombia.



A continuación, haremos referencia a algunos de los estudios llevados a cabo en Colombia y en otras partes del mundo en relación con la enseñanza de ELE. Luego, se presentará el marco teórico de la investigación, situando nuestra discusión en relación con las tendencias actuales de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras. Después de aclarar el diseño metodológico usado en la investigación, se presentarán los resultados, hallazgos, implicaciones y recomendaciones para el futuro.

De acuerdo con Espejo, Flores & Zambrano (2008), el español se caracteriza actualmente como una de las lenguas más habladas del mundo. Ocupa, después del chino y del inglés, el tercer lugar entre los idiomas con mayor número de hablantes en todo el mundo. Además, es la quinta lengua más hablada en la Unión Europea. El español se ha convertido, en las últimas décadas, en una lengua importante de cultura y negocios. Se destacan, de acuerdo con Agray (2007), el uso del español en países como EEUU, por migraciones masivas, en Brasil, por cuestiones fronterizas y económicas, y en China, por cuestiones económicas. Claramente, los objetivos para el aprendizaje del español difieren entre los países no hispanohablantes de acuerdo con las necesidades de la población para comunicarse en esa lengua (Puello, 2008).

En esta perspectiva, ha habido algunas respuestas de los gobiernos de España y Latino América para estructurar y consolidar la enseñanza del español en varias partes del mundo. Entre las respuestas dadas por estos gobiernos podemos citar la formalización de políticas lingüísticas y exámenes de certificación de la lengua española a extranjeros que estudian en estos países.

En Europa, el Instituto Cervantes, frente a esta situación, tiene un rol fundamental de difusión de políticas lingüísticas desde España, así como la Comunidad Económica Europea¹, para promover documentos académicos que desencadenaron por ejemplo en el "Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras" (Agray, 2007). Además, según Parrondo (2004), es a finales de 2002 que el Ministerio de Educación de España confiere plena autonomía al Instituto Cervantes para la evaluación y certificación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Aceptando la dirección en cuanto al sistema de evaluación de DELE, el Instituto Cervantes, junto con otras entidades y siguiendo las directrices señaladas por el Consejo de Europa, toma en consideración la revisión y actualización de los instrumentos de medición de los diplomas de español como lengua extranjera.

En los países latinoamericanos otras alternativas de certificaciones

¹ Hoy en día, esta entidad se llama la Unión Europea (nota de los autores).

fueron realizadas frente a la demanda de cursos de ELE, como es el caso de Argentina. Según Silvia Prati (2004), Argentina es un país donde la mayor demanda de estudiantes en los programas de ELE proviene de Europa; estudiantes entre 20 y 35 años, que residen en el país por motivos laborales o académicos y requieren una certificación que les permita ampliar sus oportunidades en dichos campos. Tanto por la llegada de extranjeros como por los efectos de la creación del Mercado Común del Sur (Mercosur), surge la necesidad de una certificación que permita mayor cobertura de los programas de español, y por ende, mayores beneficios culturales y académicos. Bajo este marco referencial, según Prati, se llega en el año 2004, a la elaboración del primer examen de español oficial argentino llamado CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), elaborado por la Comisión Académica del Consorcio de Universidades teniendo en cuenta el concepto de "nivel de proficiencia" que, según Scaramucci (2006, citado por Prati, párrafo 18), se refiere al "control operacional de la lengua en situaciones de uso". Para tal efecto, se tuvo en cuenta en su diseño, entre otros, la autenticidad de las actividades tanto en la parte oral como escrita, grado de participación lingüística, adecuación contextual e interactiva, fluidez, y entonación. Como señala Prati, más adelante los ministros de educación de Brasil y Argentina firman un acuerdo de reconocimiento recíproco de los exámenes de lengua portuguesa (CELPE-Bras) y española (CELU) que impulsa a su vez el intercambio educativo y cultural entre estos países del Mercosur.

En México, Jurado y Pulido (2004) presentan la propuesta de un nuevo certificado de español como lengua extranjera, el CIE (Certificado Internacional de Español), como resultado de la colaboración entre el Instituto Cervantes y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los autores mencionan que la experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México en el campo de la certificación de ELE se remonta hacia el año 1992, cuando se creó la versión actual del Examen de Posesión de la Lengua (EPL). Es a partir del año 2002, gracias al convenio con la Universidad de Salamanca, que se desarrollaron tres nuevos modelos de exámenes denominados Certificados de Español como Lengua Extranjera (CELA). El certificado CIE, como bien lo plantean los autores, no mide conocimientos consolidados, sino etapas en el desarrollo de la adquisición de la lengua, por lo cual emite resultados cuantitativos con base en un informe de rendimiento, recogiendo variedades del

español culto latinoamericano para resaltar un aspecto común dentro de las variantes idiosincrásicas. Con respecto a este certificado "se busca crear un sistema más eficiente en cuanto a trámites y generación de resultados, con el fin de facilitar la movilidad educativa y profesional" (Jurado y Pulido, 2004, párrafo 7).

Políticas lingüísticas nacionales acerca de ELE pueden ser consideradas como fundamentales para consolidar la enseñanza y el aprendizaje del español, estructurando y motivando nuevos cursos y la llegada de nuevos alumnos. Las discusiones pueden motivar a perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las monografías y tesis de grado así como la publicación de artículos, los encuentros nacionales e internacionales son espacios importantes para la socialización de temas de interés, el fomento de discusión y diálogo y el trabajo conjunto entre profesionales de ELE.

En Colombia se han hecho algunos trabajos de tesis en este campo. Por ejemplo, Martínez y Ceceña (2000) realizaron una investigación sobre la adquisición del español como segunda lengua. En este trabajo, las autoras analizan seis entrevistas realizadas con estudiantes, identificando factores, relaciones, actitudes y explicaciones para comprender los elementos que influyen en la adquisición del español. Las autoras buscan "identificar y describir algunos patrones socio-lingüísticos que se relacionan con el proceso de adquisición del español, con el objetivo de formular una propuesta pedagógica que brinde una perspectiva alternativa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto colombiano" (Martínez & Ceceña, 2000). Sus resultados apuntan a la existencia de diferencias en las motivaciones para el estudio de la lengua española. Sin embargo, los estudiantes comparten intereses comunes, lo que sirve de base para formular una propuesta pedagógica que se centra en el componente cultural.

González y Pinilla (2000), en su tesis, hacen una descripción de las características de las metodologías de los programas de español para extranjeros ofrecidos por la Universidad Javeriana en Bogotá. Con este trabajo las autoras, buscan dar solución a una situación considerada en el proyecto de propuesta curricular general para la enseñanza de ELE en esa entidad.

Un trabajo relacionado con el diseño de materiales tiene que ver

con la tesis de Sandoval y Sarmiento (2004) sobre parámetros para el diseño y selección de libros de textos para la enseñanza de ELE. Estas autoras reconocen la escasez de material tanto en Colombia como en Latinoamérica, siendo España el único referente para la enseñanza de ELE; por lo cual destacan la necesidad de diseñar un material de acuerdo al contexto colombiano.

Más específicamente con el tema de evaluación de ELE encontramos escasos trabajos. Podemos citar la investigación de grado de Díaz Arboleda (1984) quien analiza los modelos de evaluación para la enseñanza del español como lengua extranjera y propone como objetivo la elaboración de instrumentos de evaluación del proceso de "instrucción-aprendizaje" de ELE, teniendo como fin determinar el grado de efectividad de la utilización de la tecnología educativa. Los resultados de la investigación llevan a la producción de un material para la enseñanza y evaluación del ELE, intentando unir el enfoque estructuralista y comunicativo. Este producto fue llamado "material remedial", primer material de este tipo elaborado en Colombia, como afirma la autora.

En el año 2008 el Instituto Caro y Cuervo hizo una recopilación de tesis de exalumnos en el área de ELE. Muchos de estos estudios se centran en la reflexión sobre las implicaciones de la enseñanza y al diseño de propuestas didácticas que pueden facilitar el aprendizaje de la lengua española. A continuación, citamos algunos de los trabajos referenciados en esta recopilación, comenzando con los desarrollados en la década de 60 y 80. El primer trabajo se titula "Enseñanza del español a los extranjeros" (Gutiérrez, 1961, citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008); "Un sistema para enseñar español a los extranjeros" (François, 1961, citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008) y "Español avanzado para estudiantes filipinos" (Faroland, 1981, citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008). Young Guk Cho (1977, citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008) con el trabajo "Aplicación de los recursos fonéticos y fonológicos en la enseñanza del español a estudiantes de lengua coreana", mediante un análisis contrastivo, pretende buscar un método económico y eficaz para el aprendizaje de la pronunciación española. En 1993, Cha Soon Ja escribe el trabajo: "Adquisición de la lengua española por hablantes coreanos", con el cual hace un análisis de los procesos que pueden facilitar una descripción de la estructura fonética de la lengua española y coreana con el objetivo de establecer similitudes y diferencias, y

así determinar las dificultades que tienen que afrontar los coreanos en el aprendizaje fonético de la lengua española (citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008). El Instituto Caro y Cuervo (2008) también hace referencia a la tesis "La glotodidáctica" de Córdoba llevada a cabo en 1997 (citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008). Este trabajo apunta a la configuración de una disciplina que ayude al docente en formación de la lengua extranjera a construir su propio saber lingüístico-pedagógico que le permita un desempeño racional y productivo en el aula y fuera de ella.

En 2004, Maged El Gebaldy trabaja en el tema de interlengua con la tesis: "Interlengua y niveles de desempeño gramatical en la escritura en idioma extranjero", en el que sustenta la hipótesis sobre la relación entre los niveles de interlengua y los niveles de desempeño gramatical en las producciones escritas (citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008). Finalmente, Jin-Lin Hwang (2007, citado en Instituto Caro y Cuervo, 2008), lleva a cabo el estudio: "Un acercamiento a la sociolingüística comparativa entre el español y el chino mandarín". Esta tesis pretende determinar las diferencias y similitudes entre las dos lenguas en cuestión, teniendo en cuenta aspectos socioculturales, psicolingüísticos y lingüísticos que caracterizan a cada una de estas lenguas y la influencia que ejercen en el aprendizaje y la traducción de las mismas (Instituto Caro y Cuervo, 2008).

Con relación a artículos publicados, Puello (2008), traza un análisis acerca de las influencias que hacen parte de la elaboración de un currículo de ELE, analizando los elementos más importantes que se deben tener en cuenta en el momento de la planeación, como las políticas educativas, las políticas de lengua extranjera, componentes específicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la evaluación, ésta definida como "la recolección sistemática de la información necesaria para promover el desarrollo del currículo" (Puello, 2008, p. 15).

Espejo, Flores y Zambrano (2008) señalan la visión general de la experiencia educativa con relación a los estudios de español como lengua extranjera en Bogotá. El artículo presenta la mayoría de las instituciones, formales y no formales, que ofrecen cursos de ELE en Bogotá. Como conclusión, las autoras encuentran que ha crecido sustancialmente el número de extranjeros que vienen a Colombia a aprender la lengua

española y aseguran que este número tiende a aumentar. Además, notan que, aunque no son suficientes, si hay más oferta de cursos de ELE en la ciudad de Bogotá. Igualmente resaltan que hay mucha diversidad en los enfoques pedagógicos, metodológicos y estratégicos. Por todo el panorama anteriormente expuesto y la falta de materiales específicos para estos alumnos, las autoras sugieren la necesidad de una formación sistemática de docentes, y la unificación de contenidos de los planes curriculares de los centros de educación superior.

Respondiendo al creciente apogeo de programas y cursos de ELE en Colombia, se han creado organizaciones como el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) en 2005. Este convenio está liderado por el Instituto Cervantes de España e inicialmente participan cien instituciones latinoamericanas interesadas en el tema de ELE. Esencialmente, como lo explica Agray (2007), el SICELE está encaminado al:

desarrollo del español como lengua extranjera, específicamente en lo relacionado con los procesos de evaluación. Busca la armonización y establecimiento de estándares internacionales para el diseño, pilotaje, aplicación y evaluación de exámenes de proficiencia a nivel mundial y promover el reconocimiento internacional de las certificaciones expedidas por las instituciones integrantes (párrafo 27).

Específicamente en Colombia el SICELE está subdividido en nodos regionales. En abril de 2007, el nodo Bogotá, del cual hacen parte nueve instituciones, creó una red llamada "EnRedELE", con el objetivo central generar espacios de reflexión y emprender acciones colectivas que fortalezcan a los docentes y a las instituciones interesados en el tema. Hasta el momento, esta red ha organizado dos encuentros en ELE, el primero en agosto de 2007 y el segundo en agosto de 2008. Los objetivos de dichos encuentros han sido compartir experiencias de tipo académico e investigativo, hacer un seguimiento a procesos de esta misma índole y a su vez fortalecer la red por medio de la vinculación de nuevos miembros.

En general consideramos que estos dos encuentros han arrojado resultados positivos en cuanto a que se han discutido temas que

competen directamente procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE en Colombia. Las temáticas más tratadas y más discutidas han sido el diseño de materiales, cultura y enseñanza de ELE, enfoques de enseñanza y algunos procesos de lectura. Además de estos temas recurrentes se pueden encontrar otros temas como: variedades regionales, formas de tratar aspectos gramaticales específicos, aspectos interlinguales, experiencias de aula, entre otros.

Entre los temas más recurrentes encontramos dos: el diseño de materiales y la relación de cultura y ELE. Relacionadas con el tema de diseño de materiales, algunos títulos de las ponencias son: "Diseño de Material: Así se Hizo" y "Atando Cabos", dos ponencias de Mercedes Jiménez en el 2007 y 2008 respectivamente. Luego en 2008, Cielo Hamón y Francy Hernández presentaron su propuesta titulada, "Diseño de material audiovisual para la enseñanza de expresiones coloquiales Bogotanas para el estudiante de ELE". Entre los objetivos principales de estas ponencias se destacan el interés por responder a la necesidad de crear materiales propios basados en contextos y necesidades locales y definir los aspectos teóricos y logísticos a tener en cuenta a la hora de diseñar materiales de ELE, tales como el establecimiento de parámetros, objetivos y estructura de los mismos.

En cuanto a la relación de cultura con la enseñanza de ELE en las memorias de estos encuentros se pueden ver estudios como "La integración de la lengua y la cultura: un dilema en la enseñanza de lenguas extranjeras" (Agray, 2008) y "Español para extranjeros: una experiencia cultural", (Martínez, 2008). Estas ponencias tratan la importancia y la intricable relación entre la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas y resaltan un rol más activo de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Partiendo de esta mirada, el primer documento resalta la creciente tendencia de hablar de competencia comunicativa intercultural como uno de los conceptos que, hoy en día, deben regir la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este estudio analiza la forma como la cultura es tratada partiendo de tres corrientes metodológicas en las que, según Agray, la cultura tiene la misma importancia. Las corrientes analizadas son: corrientes metodológicas tradicionales, socio-funcionales y comunicativas. La autora menciona que en la primera corriente el

componente cultural está enmarcado por medio de productos de alta cultura especialmente la literatura. En la segunda corriente, el objetivo del componente cultural es familiarizar al alumno con la forma de actuar en situaciones cotidianas debidamente caracterizadas. Esta corriente, según la investigadora, se basa en gran medida en el estereotipo de comportamientos lingüísticos y culturales. La tercera corriente presenta una visión de cultura cuyo objetivo es:

llevar al estudiante a establecer comparaciones, sin hacer juicios de valor, entre sus representaciones mentales y su sistema de valores con los de la cultura de llegada. Las actividades tienen por objetivo ejercitar al estudiante en el "autodescubrimiento", en la percepción de hechos culturales y en su comparación no valorativa. (Agray, 2008, p. 6)

Según la autora, a diferencia de las anteriormente mencionadas, esta visión de cultura complejiza de forma favorable la inclusión y estudio del componente cultural en lenguas extranjeras, ya que no se trata de tener una mirada única de la cultura de llegada. Este análisis concluye formulando inquietudes acerca de la posibilidad de lograr una verdadera competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y nos invita a reflexionar sobre la "urgencia de repensar el tema pedagógico para configurar miradas críticas a lo que nos proponen los libros y las metodologías y a lo que nos imponen las políticas lingüísticas" (Agray, 2008, p. 25). En otras palabras, se evidencia una necesidad de analizar críticamente la forma como el componente cultural está siendo incluido y presentado en la enseñanza de ELE y por lo tanto sugiere un replanteamiento de la misma.

El segundo estudio se enfoca en poner en práctica algunos hallazgos obtenidos en una investigación hecha anteriormente buscando "identificar factores, descubrir relaciones, actitudes y explicaciones para comprender, desde la perspectiva de los estudiantes, los elementos que inflúan en la adquisición del español en Colombia" (Martínez, 2008, p.1). De esta forma, la autora propone un curso de ELE basado en el contexto cultural local. El curso que propone en su artículo está basado en temas culturales colombianos como la comida, festivales, etnias, entre otros.

De igual forma, el Instituto Caro y Cuervo, siendo un Centro de Altos

Estudios de Investigación y de Formación Cultural y Académica, participó en el II Encuentro Nacional e Internacional de ELE con la presentación "Reflexiones sobre los estudios del español como lengua extranjera en el Instituto Caro y Cuervo". El objetivo de este documento es reflexionar sobre los estudios de español como lengua extranjera en el Instituto. Se describen varios trabajos intencionados a vislumbrar el amplio espectro que hay que tener en cuenta a la hora de abordar el tema de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso, especialmente el español. En la caracterización de estas investigaciones se resalta que:

los estudios logrados en el campo se configuran desde diferentes ópticas que bien pueden corresponder a escuelas lingüísticas, como el estructuralismo o la gramática generativa transformacional, entre otras; a disciplinas como la psicolingüística o la sociolingüística, por mencionar solo algunas; y a teorías del aprendizaje, como el conductismo o el cognitismo" (Instituto Caro y Cuervo, 2008, p.1).

El documento concluye destacando la necesidad que tienen los docentes de reflexionar sobre aspectos lingüísticos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, entre otros, como forma de ejercer una práctica docente eficaz.

A partir de esta revisión bibliográfica de estudios anteriores hechos en el campo de ELE, hemos notado que se han llevado a cabo diversos tipos de estudios a gran y pequeña escala. Sin embargo, algo que nos llama la atención en el campo de ELE es la poca exploración del tema de evaluación. Este hecho hace que el estudio que presentamos en este documento tome validez y conduzca a implicaciones importantes, particularmente con la formulación de políticas lingüísticas al respecto. Esperamos que esta investigación sirva de punto de partida para futuros estudios que complementen y profundicen los hallazgos aquí descritos.

En esta sección presentaremos algunos de los desarrollos más significativos en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjeras durante las últimas décadas. Hablaremos sobre algunas de las teorías más influyentes en este campo y luego, se destacarán aspectos claves de la evaluación en lenguas extranjeras.

La enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera

Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras

El Siglo XX se ha caracterizado por una variedad de enfoques relacionados con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Comenzando con la tradicional *Gramática y Traducción*, derivada de prácticas con las lenguas clásicas, se siguió *el Método Directo o Natural*, *el Método Audio-Oral o Audio-Visual*, *el Enfoque Comunicativo*, y los directivos del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (Uribe Mallarino, 2008). Las teorías que subyacen dichas métodos y enfoques incluyen el conductismo, el cognitivismo, la pragmática y el constructivismo, entre otros. En esta sección hablaremos sobre algunos aportes específicos que tienen que ver con estos desarrollos, en particular, la interrelación entre el *input*, el *output*, la interacción y la influencia de aspectos socioculturales en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Input y la teoría de los esquemas

Uno de los autores que hizo popular la noción del *input*, o información de entrada, fue Stephen Krashen (1985) a través de su *Monitor Model*. Según Krashen, el *input* comprensible se define como un mensaje o información que está más allá de la competencia que tiene el educando en la segunda lengua, en términos de su complejidad sintáctica. De esta hipótesis se podría inferir que el *input* no es sólo en el nivel sintáctico, sino también semántico, retórico o discursivo, ya que el *input* comprensible se podría definir de manera general como un mensaje o información y, como tal, tiene una estructura semántica y discursiva. Además, Krashen (1981) mantiene que es necesario estar expuesto a una cantidad suficiente de *input* apropiado.

Otra hipótesis formulada por el mismo autor - la hipótesis del filtro afectivo - plantea que los aprendices de las lenguas varían en relación con la fortaleza o nivel de los filtros afectivos (desinterés, angustia, desmotivación, etc.). Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para el aprendizaje de la segunda lengua no sólo tienden a ver menos *input*, sino que tienen un filtro afectivo fuerte o alto. Y si ellos entienden el mensaje, el *input* no alcanzará aquella parte del cerebro encargada del aprendizaje. Aquellos cuyas aptitudes son más adecuadas para el aprendizaje de la segunda lengua no solo buscarán y obtendrán más *input*, ellos también tendrán un filtro más débil y más bajo; estarán más abiertos al *input* y tendrán un impacto más profundo.

La teoría de los esquemas considera, en términos generales, que el proceso de interpretación se rige por el principio que dice que todo *input* se proyecta o se coteja con algunos esquemas que existen previamente en el individuo y que los aspectos de dicho esquema deben ser compatibles con el *input*. Este principio da como resultado dos formas de procesamiento de la información: ascendente, impulsada por los datos o la información del *input* y descendente, impulsada por los conocimientos, esquemas y experiencias previas del individuo. Estas dos formas de procesamiento de la información ocurren de manera simultánea.

De acuerdo con Cawford y Chaffin, citados por Mc Cormick (1997), esta teoría presenta tres fundamentos: (1) La teoría asume que los esquemas o las representaciones mentales son abstractas, no son copias literales, es decir, las personas no recuerdan, ni almacenan la información tal y como la reciben, sino que ellas la categorizan, según los conocimientos que ya poseen sobre el tema en cuestión. (2) Se plantea que los esquemas son la base de la comprensión y la memoria. Numerosos estudios han demostrado que si las personas son incapaces de acceder a los esquemas apropiados, tendrán dificultad en entender el asunto en cuestión; por ejemplo un texto. (3) Se dice que los esquemas facultan o habilitan a las personas para hacer inferencias cuando están leyendo, máxime si se tiene en cuenta que cualquier texto por más simple que sea siempre deja mucha información implícita.

Aunque el énfasis de esta teoría se encuentra en el nivel intrasubjetivo o individual y no en el nivel social, se debe tener presente que existe

una influencia sociocultural que juega un papel importante en la construcción de los esquemas. En otras palabras, la construcción de los esquemas de conocimiento surge también de la interacción social.

En la teoría de los esquemas, los conocimientos nuevos, las ideas y experiencias nuevas se comprenden con base en los conocimientos previos o (*background knowledge*). Según Carrel y Eisterhold (1992), estas ideas se atribuyen originalmente a Immanuel Kant, quien hacia el año 1781, argumentó que la nueva información, las nuevas ideas y los nuevos conceptos pueden tener significado sólo cuando éstos se pueden relacionar con algo que la persona ya conoce.

En las prácticas pedagógicas los conocimientos previos o esquemas conceptuales se pueden activar a través de diferentes técnicas o actividades que pueden ser orales o a través de la escritura. Por ejemplo, las revisiones preliminares de los temas por tratar: *previewing*. Los ejercicios de predicción o anticipación de los contenidos que se van abordar, las predicciones a partir de los títulos subtítulos u otras claves del contexto, tales como las ayudas gráficas, entre otros. Todos estos recursos permiten que el estudiante tenga mayores posibilidades de aprender ideas y conocimientos nuevos, a partir de conocimientos que posee previamente.

Output e interlenguaje

El término "interlenguaje" fue acuñado por Selinker en 1972 para referirse al lenguaje producido por los aprendices, en un doble sentido: (1) como un sistema que puede ser descrito en cualquier punto en el tiempo, resultado del aprendizaje de las reglas del sistema, y (2) como la serie de sistemas interdependientes que caracterizan la progresión del proceso de aprendizaje. En otras palabras, la noción de interlenguaje hace énfasis en dos nociones fundamentales: el lenguaje producido por el aprendiz es un sistema por derecho propio, el cual obedece a sus propias reglas; y es un sistema dinámico que evoluciona con el transcurrir del tiempo.

Según Nemser (1971), citado por Ellis, (1996), los supuestos que subyacen a la teoría del interlenguaje son: (1) En cualquier tiempo determinado el sistema aproximativo o interlenguaje es distinto de la lengua nativa y de la lengua extranjera. (2) El sistema aproximativo avanza en forma de

series que evolucionan con el paso del tiempo. (3) En una determinada situación de contacto, los sistemas aproximativos de los aprendices que están en una misma etapa, coinciden en términos generales.

Merill Swain (1985, p.249) postuló que la producción lingüística, o el *output* del aprendiz, que facilita procesos de adquisición lingüística no se limita únicamente a hablar o escribir en la lengua meta. Dice que "el producir la lengua meta puede constituir el catalizador que obliga al aprendiz a prestar atención a cómo transmitir su mensaje con éxito". De igual manera que con el *input*, la autora mantiene que se debe estimular a los estudiantes para que alcancen niveles de producción que vayan un poco más allá de su producción normal. De esta manera, los estudiantes tienen que ensayar hipótesis acerca de cómo funciona la lengua meta y de acuerdo al *feedback* que reciben acerca de estas hipótesis, su nivel de conocimiento lingüístico se incrementa. La ayuda proporcionada por el profesor para que el estudiante pueda reelaborar su contribución de manera más precisa o más correcta, desde el punto de vista sintáctico, le sirve para darse cuenta de lo que le hace falta conocer acerca del uso de la lengua extranjera y como puede alcanzar niveles más complejos de desarrollo lingüístico.

Interacción

Según Gass y Selinker (2008) el enfoque interaccionista tiene que ver con el aprendizaje a través del *input*, la producción lingüística (o *output*) y la retroalimentación que resulta de la interacción. Por lo tanto, involucra aspectos tales como la negociación de significado y la reformulación de este mismo *output*. En conversaciones que involucran hablantes no nativos, es común encontrar interrupciones en el discurso a fin de permitir a los interlocutores resolver problemas de comprensión. Los interlocutores en este tipo de interacción tienen tendencia a pedir clarificación de lo que no entienden o de chequear constantemente que los otros participantes entiendan lo que quieren decir. Estas estrategias tienen el efecto de reducir el nivel de dificultad para el hablante no nativo para que pueda entender e intervenir de manera apropiada en la interacción.

La retroalimentación interaccional proporciona a los aprendices información acerca del nivel de éxito de sus intervenciones. Por otro lado, la negociación de significado sirve para cambiar el *output* del aprendiz,

puesto que le permite buscar evidencia adicional para confirmar o refutar las hipótesis que subyacen a su intento de comunicación.

Perspectiva sociocultural del desarrollo psicológico superior

Los teóricos de esta orientación, al igual que los de las teorías cognitivas, asumen que en el aprendizaje de las lenguas como en el de otras formas de conocimiento y habilidades, se usan los mismos mecanismos generales de aprendizaje. Sin embargo, todo el aprendizaje se ve primero como social, luego como individual; primero como intermental, después como intra-mental- Vygotsky (1962). Asimismo, los educandos son considerados como agentes constructores de su ambiente de aprendizaje, al cual ellos dan forma, según la escogencia de sus metas y actividades.

Uno de los autores que ha tenido gran influencia y se destaca en esta orientación sociocultural es Lev Semeonovich Vygotsky (1962). Entre los conceptos más importantes y pertinentes de este autor se pueden mencionar la mediación que se refiere a las operaciones mentales de orden superior siempre están mediadas por símbolos. La mediación, ya sea ésta simbólica o física, se concibe como la introducción de un recurso auxiliar hacia una actividad que luego permite la relación entre los seres humanos con el mundo de los objetos o con el mundo del comportamiento mental.

Desde la perspectiva Vygotskyana, la principal herramienta simbólica disponible para la mediación de la actividad mental es el lenguaje. Por ejemplo, a través del lenguaje podemos dirigir nuestra atención (o la de los otros) hacia aspectos significativos de la realidad, trazar un plan o indicar los pasos que se han de seguir en la solución de un problema determinado.

La regulación implica que un individuo maduro y hábil puede trabajar con autonomía, es decir, puede autorregularse. Sin embargo, un niño, o una niña, o un individuo no competente aprende realizando tareas bajo la orientación de otros individuos más habilidosos (por ejemplo, los padres o los profesores), a través de un proceso que inicialmente está regulado por otros, por medio del lenguaje. Es decir, el niño o el aprendiz se induce hacia una conciencia compartida, mediante un diálogo colaborativo hasta que, finalmente, ellos asumen o se apropian

del nuevo conocimiento o habilidades para formar su propia conciencia; el aprendizaje exitoso implica un cambio de una actividad inter-mental hacia una actividad intra-mental. Este proceso de diálogo, apoyo o ayuda se conoce como *scaffolding*, palabra inglesa que significa andamio (Bruner, 1984) - o andamiaje - que metaforiza el proceso de asistencia antes mencionado.

El lugar donde el aprendizaje puede tener su máxima productividad se denomina Zona de Desarrollo Próximo o (ZPD) por la sigla del inglés, es decir, el lugar del conocimiento o habilidad donde el aprendiz aún no es capaz de trabajar de manera independiente, pero puede lograr el resultado esperado si se da la ayuda o el soporte relevante o significativo.

La ZPD fue definida por Vygotsky (1962) como la diferencia entre el nivel de desarrollo del niño, definido por la capacidad para resolver problemas de manera independiente y el nivel más alto de desarrollo potencial, definido por la capacidad para resolver los problemas con la orientación o guía de un adulto o con la colaboración de niños o compañeros más hábiles.

La enseñanza-aprendizaje de ELE desde el Marco Común Europeo

Desde la perspectiva del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (MCER), documento publicado por el Consejo de Europa en el año 2001 y traducido al español por el Instituto Cervantes en el año 2002, el aprendizaje de una lengua hace referencia a su uso, donde los aprendices actúan como "agentes sociales" que utilizan la lengua para interactuar o realizar diferentes actividades, o tareas, en contextos específicos que le dan sentido (García Santa-Cecilia, 2004). Es lo que desde esta perspectiva, según el autor, se relaciona con un enfoque "centrado en la acción", donde intervienen tanto factores lingüísticos como extra lingüísticos. Este enfoque basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos de los aprendices y se constituye en un enfoque integrador. Hace hincapié en que el uso y el aprendizaje de una lengua comprende acciones llevadas a cabo por un agente social que despliega unas competencias generales comprendidas entre el ser, el hacer y el aprender, además de la competencia comunicativa. Estas competencias se manifiestan en diversos tipos de actividades lingüísticas (de interacción, de comprensión y de expresión) que activan las estrategias

más adecuadas para cumplir las tareas previstas Uribe Mallarino (2008).

De esta manera, el MCER establece unos niveles de progresión del aprendizaje (A, B y C), como equivalentes a un nivel básico, intermedio y avanzado, cada uno con niveles 1 y 2, para formar un sistema completo que sirve de referente para la progresión en el aprendizaje. Sobre esta clasificación es importante, como lo señala el autor, tener en cuenta que los niveles no son equidistantes (pudiendo el aprendiz ampliar sus capacidades en una misma categoría o pasar a otra) y que se pueden incrementar, dependiendo de las necesidades del aprendiz, por lo cual es difícil precisar la duración de un programa de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el MCER ofrece una base común de referencia que facilita los procesos de organización y gestión en cuanto a conformación de objetivos o contenidos, planeación de cursos, necesidad de recurso humano y físico, metodologías, diseño de materiales, criterios y contenidos de evaluación, entre otros.

Evaluación en lenguas extranjeras

Las evaluaciones

Las evaluaciones siempre se han visto como herramientas de poder (Shohamy, 2001). Este poder se da gracias al potencial que tienen las evaluaciones de generar información sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, dan información sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer, sobre sus fortalezas y limitaciones, sobre sus necesidades e intereses, sobre la efectividad de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y sobre las actividades y los materiales que se usan en clase (Bachman & Palmer, 1996). De igual manera, las evaluaciones también tienen el potencial de generar cambios en las percepciones, comportamientos, actitudes, valores y motivaciones de los individuos que van a tomar la evaluación (Alderson & Wall, 2003). Finalmente, los resultados de las evaluaciones también pueden guiar el proceso de toma de decisiones. Por ejemplo, los resultados de las evaluaciones se pueden usar para tomar decisiones sobre quién pasa o no un curso, para determinar qué contenido se debe reforzar, para decidir que

se debe hacer a continuación y para tomar otros tipos de decisiones (López, 2008). Por consiguiente, los profesores deben usar las evaluaciones de una manera válida y apropiada para el

tipo de decisiones que se van a tomar con base en los resultados de las mismas (Bachman & Palmer, 1996; Brown, 1996).

Las evaluaciones cumplen un papel importante, no solamente en el sistema educativo, pero también en la sociedad en general (Wall, 2000). Por ejemplo, Shohamy (1998) explica que las evaluaciones se usan para una multitud de propósitos, incluyendo los siguientes: para definir membresía, para clasificar a los individuos, para diseñar programas, currículos y textos, para determinar criterios de éxito y fracaso, para ejercer poder y control, y para influir en lo que se enseña y se aprende. Hoy en día es común usar las evaluaciones como instrumentos para imponer políticas nuevas (Davies, 1997; Shohamy, 2001), lo que puede causar rechazo por parte de los profesionales y estudiantes involucrados en el proceso de evaluación. Así, las evaluaciones se usan a menudo para ejercer un control externo sobre las instituciones (Darling-Hammond, 1994). Por lo tanto, debemos resaltar lo importante que no se abuse del poder que tienen las evaluaciones.

Otro uso indebido que se le da a las evaluaciones de las lenguas extranjeras es la de usar estas como instrumentos de vigilancia (Spolsky, 1997). Aunque las evaluaciones pueden generar información que se puede usar para controlar a las instituciones y a los individuos, no se deben tomar ningún tipo de decisiones con base en los resultados de una sola evaluación (Spolsky, 1997). El problema radica en que las evaluaciones se usan y se interpretan de muchas maneras (Hamp-Lyons, 1997a). Por lo tanto, a menudo las evaluaciones no se usan de una manera ética o se usan para propósitos totalmente diferentes a los que inicialmente se pensaron en el momento de diseñarlas. Para evitar este tipo de abusos, se deben siempre hacer públicos los propósitos y objetivos de cada instrumento de evaluación (López, 2008).

Validez y fiabilidad

El concepto de validez ha cambiado a través del tiempo (Messick, 1989). Inicialmente, la validez se concebía como una característica propia de un examen. Hoy en día, la validez se concibe como un argumento que tiene que ver con la forma como se usa un examen y con la forma como se interpretan sus resultados (Chapelle, 1999). Tradicionalmente, la validez se ha definido como la habilidad que tiene un examen para medir lo que se propone medir (Brown, 1996) y se ha dividido en tres

categorías diferentes: validez de contenido, validez relacionada con el criterio y validez de constructo (Bachman, 1990). La validez de contenido tiene que ver con la forma como un examen refleja la habilidad que supuestamente se está midiendo. La validez relacionada con criterio tiene que ver con la forma como un examen se puede usar para hacer inferencias relacionadas con el criterio que se está midiendo. Y la validez de constructo se refiere a la habilidad que tiene un examen para medir la definición teórica del constructo (el concepto que se está midiendo). Messick (1989) propuso una nueva dimensión del concepto de validez que incluye lo que él llamó validez de consecuencias; es decir, la validez que tiene que ver con las consecuencias que tiene la interpretación de los resultados de un examen. En este modelo dado por Messick, la validez se presenta como un concepto unitario y sugiere que las consecuencias que tiene un examen son uno de los cuatro criterios que se deben tener en cuenta cuando se analiza la validez de un examen y es parte esencial del proceso de validación. Messick también argumentó que se puede construir un concepto unificado de la validez siempre y cuando se distingan dos facetas interconectadas de la validez. En especial, él argumentó que "una faceta son las fuentes de justificación de la prueba las cuales se basan en evidencias empíricas o argumentos, los cuales incluyen información sobre el impacto de la prueba. La otra faceta tiene que ver con la función o los resultados de la prueba, la cual se base en el análisis de la forma como se usa y se interpreta la misma" (1989, p. 20).

Kane (1992), por otro lado, introdujo un enfoque o modelo con base en argumentos. Este enfoque presupone que se deben tener en cuenta las consecuencias que puede tener un examen, pero no indica que algún tipo de evidencia sea más importante que otra. Bachman y Palmer (1996), por el contrario, presentan las consecuencias de un examen como algo aparte de su validez. Ellos ven las consecuencias como parte de la utilidad de un examen. En el modelo que ellos presentan, la utilidad de un examen incluye los siguientes aspectos: fiabilidad, validez de constructo, autenticidad, interactividad, impacto y practicidad. Bachman y Palmer (1996) definen estas cualidades de la siguiente manera:

- *Fiabilidad* tiene que ver con la consistencia con que se mide los contenidos de un examen.
- *Validez de constructo* tiene que ver con qué tan significativos y apropiados son las interpretaciones que se hacen con base en los resultados de un examen.

- *Autenticidad* tiene que ver con la correspondencia que hay entre las características cómo se evalúa la lengua y la forma como esta se utiliza de manera cotidiana.
- *Interactividad* tiene que ver con las demandas de las preguntas o actividades en el examen y las características de los individuos para poder completarlas.
- *Impacto* tiene que ver con el efecto que tiene un examen en los individuos, el sistema educativo y la sociedad en general.
- *Practicidad* tiene que ver con la relación entre los recursos que se requieren para diseñar un examen y los recursos que se cuentan para desarrollar estas actividades.

Messick (1989, 1996) redefinió el concepto de validez para incluir lo que él ha llamado validez de consecuencia. Es decir, las consecuencias que pueden tener la forma como se usan y se interpretan los resultados de un examen. Él argumenta que las consecuencias de un examen deben ser parte del proceso de validación del mismo, sobre todo de la validez de constructo. Messick (1989) resume el concepto unificado de validez en la siguiente matriz (ver Figura 1).

	INTERPRETACIONES DEL EXAMEN	USOS DEL EXAMEN
EVIDENCIA	Validez del constructo	Validez del constructo + relevancia/utilidad
CONSECUENCIAS	Implicaciones	Consecuencias sociales

Figura 1. Las facetas del modelo de validez de Messick (1989).

Algunos investigadores afirman que los diseñadores de exámenes tienen que considerar las consecuencias políticas, sociales y educativas potenciales que pueden tener los exámenes en las vidas de las personas que los toman (Hamp-Lyons, 1997b). Esto implica que los profesores, o cualquier persona encargada de diseñar un examen, necesita tomar en cuenta las consecuencias que puede tener la forma como se usa y se interpretan los resultados de un examen, si ellos quieren proceder de una manera ética, profesional y responsable (Messick, 1981). Pero Hamp-Lyons (1997a) explica que los profesores no se pueden hacer responsables por todas las consecuencias que un examen pueda tener, pero deberían hacerse responsable por todas las consecuencias que ellos puedan anticipar. Por lo tanto, los profesores deben siempre analizar las

consecuencias potenciales que la forma como usan e interpretan sus exámenes pueda tener en los diferentes individuos que los toman y en el sistema educativo (López, 2008).

Después que Messick introdujo el concepto unificado de validez, ha habido mucho debate sobre el rol que deben tener las consecuencias de un examen en el proceso de validación. Por ejemplo, Shepard (1997) expresa que está de acuerdo con Messick en el sentido que las consecuencias del uso de un examen son parte lógica del proceso de validación, pero debería haber más énfasis en las consecuencias de los usos intencionales del examen. Shepard critica el concepto unificado de validez de Messick ya que implica que se le debe dar mayor prioridad a las evidencias empíricas. Ella indica que se le debe dar igual importancia a todo tipo de evidencia. Por otro lado, Popham (1997) está en desacuerdo con Messick ya que considera que las consecuencias no deben ser parte del proceso de validación de un examen. Esto implicaría que el concepto de validez se haría mucho más complejo de lo que ya es y más difícil de entender. Popham está de acuerdo con el hecho de que las consecuencias de un examen sean importantes, pero se deberían examinar por separado. Una de las razones más sólidas que da Popham para respaldar esta opinión es que los diseñadores de un examen no pueden responder por todas las consecuencias que este pueda tener. Reckase (1998) está de acuerdo con Popham en el sentido de que no es muy práctico tratar de examinar y analizar todas las consecuencias que un examen pueda tener. Lo importante es entender que el debate no es entre si es importante examinar las consecuencias de un examen, el debate es si se deben considerar en el proceso de validación. Por lo tanto, las consecuencias de un examen siempre se deben examinar y monitorear. La Tabla 1 resume la forma como ha evolucionado el concepto de validez y fiabilidad a través del tiempo.

Equidad

Según Davies (1997), existe una diferencia entre ética y equidad en el campo de evaluación de las lenguas extranjeras. La parte ética tiene que ver más con la profesionalización del campo de la evaluación de lenguas extranjeras y equidad, aunque es parte de la ética, tiene que ver más con asuntos relacionados con validez y fiabilidad. Un aspecto importante en la evaluación de un examen es la de asegurarse que el examen sea válido y fiable. Por válido, nos referimos a los procesos de evaluación que nos

dan información precisa y útil sobre lo que se está midiendo. Por lo tanto, un examen es válido si nos da información sobre la habilidad que se quiere medir. Y por fiable nos referimos a los procesos de evaluación que producen resultados consistentes independientemente de la situación o del contexto en el cual se está haciendo la evaluación. La fiabilidad es una propiedad del examen como un instrumento de medición y a la vez tiene que ver con los estudiantes que toman el examen. Esto implica que una evaluación puede ser fiable para un grupo determinado de estudiantes, pero no para todos.

PASADO	PRESENTE
La validez se consideraba como una característica del examen	La validez se considera como un argumento que tiene que ver con la forma como se usa y se interpreta un examen
Validez se definía como la habilidad del examen de medir lo que se suponía que medía	Validez se define como la forma como se pueden justificar las interpretaciones que se hacen con base en los resultados de un examen
La fiabilidad se consideraba como algo distinto a la validez y se consideraba como una condición necesaria para la validez	La fiabilidad se considera como un tipo de evidencia a favor de la validez de un examen
La validez se establecía comúnmente a través de correlaciones con otros exámenes	La validez se establece con base en diferentes tipos de evidencias, incluyendo las consecuencias de un examen
La validez de constructo se consideraba como una de tres tipos de validez	La validez se considera como un concepto unitario en donde la validez de constructo es el aspecto más importante
El proceso de validación se consideraba como tarea exclusiva de los investigadores encargados de desarrollar un examen	El proceso de validación es responsabilidad de todos los individuos que tienen algo que ver con el examen

Tabla 1. Resumen de la forma como ha evolucionado del concepto de validez (Chapelle, 1999).

Sin embargo, en nuestra revisión bibliográfica encontramos que existen muchos instrumentos de evaluación que no son apropiados, válidos o fiables (Valdés & Figueroa, 1996). Como se evalúa a los estudiantes por diferentes propósitos, necesitamos verificar que los instrumentos y los procesos de evaluación que se usen y la forma como se interpreten sean válidos. Davies (1997) argumenta que debe haber equidad en los procesos de evaluación. Para que un proceso o instrumento de evaluación sea equitativo, es necesario que participen todos los individuos que componen el sistema educativo (pe. administradores, profesores, estudiantes y hasta padres de familia). Por eso es importante que las personas que diseñen los exámenes interactúen con las personas que se van a afectar con las decisiones que se tomen con base en los resultados de los mismos, para que haya un mejor entendimiento del contexto en donde se va a usar el examen. Es importante que todos los individuos que componen el sistema educativo tengan claridad sobre el verdadero propósito de un examen y sobre la forma como se van a usar e interpretar sus resultados (Davies, 1997). También es importante que se evalúe la forma como los resultados de un examen y las decisiones que se van a tomar con base en el mismo van a afectar a los individuos que lo van a tomar (López, 2008). Por lo tanto, también es importante que se evalúe el impacto potencial de cualquier examen.

Ética en la evaluación de lenguas extranjeras

Tal como se explicó anteriormente, al evaluar la calidad de un examen no solo se debe considerar aspectos relacionados con equidad, pero también se debe examinar aspectos relacionados con ética (Davies, 1997). Los aspectos éticos en la evaluación de lenguas extranjeras tienen que ver con la forma como se usan los exámenes y con la forma como se interpretan los resultados. A menudo, las evaluaciones sirven propósitos que se pueden cuestionar éticamente o sirven propósitos políticos que a veces no tienen nada que ver con los propósitos académicos por los cuales fueron diseñadas (Shohamy, 2001). Por ejemplo, en muchas ocasiones los procesos de evaluación sirven como filtros y a veces se usan para tomar decisiones sobre quien tiene o no acceso a ciertos servicios educativos (Spolsky, 1997).

En los últimos años ha habido mayor conciencia sobre aspectos éticos en el área de la evaluación de lenguas extranjeras (Davies, 1997). Esto ha resultado en un mayor interés en democratizar el proceso de diseño de sistemas de evaluación y se ha despertado un mayor interés en asegurar

que se sigan principios éticos en el diseño de exámenes. McNamara (1998) explica que el propósito de la ética en la evaluación de lenguas extranjeras es la examinar el rol de los diseñadores de exámenes, el poder que tienen, los principios y las estructuras, y el abuso que se le da a ese poder. De cierta manera, la parte ética coloca la mayor parte de la responsabilidad en los diseñadores de sistemas de evaluación (Hamp-Lyons, 1997a).

Esta parte ética tiene que ver mucho con la parte crítica (López, 2008). La diferencia más grande entre la parte ética y la parte crítica es que la parte ética no rechaza las formas tradicionales para evaluar exámenes. La parte ética simplemente pide a los diseñadores de sistemas de evaluación que usen principios éticos y que propongan estándares de calidad altos. En este sentido, los estándares se refieren a una serie de códigos de práctica profesional o a una serie de guías que ayudan a diseñar exámenes en varias etapas: escribir especificaciones, construir las preguntas o actividades, pilotear el examen, validar la prueba y finalmente operacionalizar el instrumento de evaluación (Davidson, Turner & Huhta, 1997). Este concepto es similar al de Stansfield (1993), él cual sugiere que los diseñadores de evaluaciones tienen una responsabilidad moral de construir instrumentos válidos, fiables, equitativos y éticos. Davies (1997) resalta que los diseñadores de evaluaciones tienen la responsabilidad de velar por los derechos de los estudiantes que toman los exámenes y deben asegurar que no se usen las evaluaciones de manera inapropiada.

Corson (1997) argumenta que los principios éticos en la evaluación de lenguas extranjeras tienen que ver con los siguientes aspectos:

- Que todos sean tratados equitativamente
- Que todos sean tratados con respeto
- Que todos se beneficien con la evaluación

Como reacción a estos aspectos éticos, "El Código de Ética" de la "Asociación Internacional de Evaluación de Lenguas Extranjeras" (ILTA) ha desarrollado nueve principios. El último principio dice que los diseñadores de evaluaciones deben considerar los efectos potenciales, tanto a largo como a corto plazo, que pueden tener estas en los individuos y en los programas. Por lo tanto, los evaluadores deben garantizar que la información que se recoja en una evaluación se use de

manera responsable (Davies, 1997).

Evaluación crítica de las lenguas extranjeras

Shohamy (2001) ha desarrollado el concepto de evaluación crítica de las lenguas extranjeras (CLT), el cual implica que existe la necesidad de desarrollar estrategias críticas para examinar los usos y las consecuencias de las evaluaciones, para monitorear su poder, para minimizar sus fuerzas negativas o perjudiciales, para identificar abusos y para empoderar a los individuos que toman las evaluaciones. Esta parte crítica examina el contexto social, político y cultural donde se usan las evaluaciones y cuestiona la falta de equidad en estos procesos (Pennycook, 2001). El área de evaluación crítica de lenguas extranjeras comparte muchos principios que identifican a otras áreas de la lingüística aplicada crítica, tales como lectura y escritura crítica (Luke, 1997), análisis del discurso crítico (Fairclough, 1995; van Dijk, 1993) y educación del lenguaje crítico (Norton, 2000).

El concepto de evaluación de lenguas extranjeras crítico utiliza ideas de Foucault (1979). Según Foucault, las evaluaciones son instrumentos que ayudan a vigilar y controlar para poder cuantificar, clasificar y castigar. Las evaluaciones siempre se consideran como acciones políticas en el sentido que hay fuerzas externas que motivan el uso de ellas y por lo tanto es necesario analizar las formas como se usan y los efectos que pueden tener. Las evaluaciones también se pueden definir como herramientas simbólicas e ideológicas que se utilizan para mantener las estructuras sociales y de poder (Bourdieu, 1991).

Según Shohamy (1998), los aspectos principales que definen a la evaluación crítica de lenguas extranjeras son los siguientes:

- Los estudiantes o los individuos que toman las evaluaciones se consideran sujetos políticos en un contexto netamente político.
- Las evaluaciones son herramientas que están directamente relacionadas con los niveles de éxito, los cuales están conectados con aspectos culturales, educativos y políticos, y tienen a menudo ideologías que están en conflicto con los propósitos de estos sistemas de evaluación.
- Hay un cuestionamiento sobre cuál es el propósito real de las evaluaciones y quién se beneficia más con ellas.
- Hay un cuestionamiento a los métodos tradicionales, más que

todos los cuantitativos, para validar las evaluaciones y propone usar métodos más interpretativos.

- Se les da un empoderamiento a los estudiantes y les pide que cuestionen y reporten abusos que se les puede dar a las evaluaciones.
- Hay un cuestionamiento sobre los procesos de diseño de evaluaciones y exige que estos sean más democráticos e incluyan a las personas que se van a ver más afectados por las decisiones que se van a tomar con base en los resultados.
- Hay un cuestionamiento sobre la forma como se miden las habilidades y pide que las evaluaciones incluyan constructos que sean más auténticos.
- Hay un cuestionamiento sobre la manera como se interpretan las evaluaciones y se deben considerar otras opciones.

Tipos de evaluaciones²

Existen diferentes tipos de evaluaciones dependiendo de diferentes criterios (Hughes, 2002). Por ejemplo, las evaluaciones se pueden clasificar dependiendo del uso que se les dé, dependiendo de la forma como se interpretan los resultados, dependiendo de la forma como se califican, dependiendo de la forma como se evalúa, o dependiendo de la forma como se da la retroalimentación.

Evaluaciones según su propósito

Las evaluaciones se pueden clasificar dependiendo de la forma como se utilicen las evaluaciones y/o del tipo de decisiones que se tomen con base en los resultados. A continuación, describimos cinco tipos de evaluaciones.

- *Evaluaciones de idoneidad (Proficiency tests)* – este tipo de evaluación se usa para medir habilidades o competencias generales sin necesidad que la evaluación esté alineada con un programa o material específico.
- *Evaluaciones de desempeño (Achievement tests)* – este tipo de evaluación se usa generalmente al final de un curso o programa y está siempre alineada con los objetivos planteados en el curso o programa.
- *Evaluaciones de diagnóstico (Diagnostic tests)* – este tipo de evaluación se usa para descubrir las fortalezas o limitaciones de los estudiantes en un área específica. Los resultados se pueden usar para tomar decisiones sobre qué tipo de enseñanza se

² Los nombres de los diferentes tipos de evaluación son traducciones nuestras. Damos los nombres en inglés para evitar confusión.

- debe ofrecer.
- *Evaluaciones de aptitud (Aptitude tests)* – este tipo de evaluación está diseñada para predecir o para medir la habilidad potencial de un estudiante para aprender una habilidad específica de una lengua extranjera.
 - *Evaluaciones de clasificación (Placement tests)* – este tipo de evaluación se usa para valorar los niveles de dominio que tienen los estudiantes para poder clasificarlos en un curso o clase apropiada. Este tipo de evaluaciones también se pueden usar para determinar si el estudiante ha alcanzado un nivel determinado.

Evaluaciones según como se interpretan los resultados

Las evaluaciones también se pueden clasificar dependiendo de la forma como se interpretan los resultados. A continuación presentamos dos formas en que se pueden interpretar los resultados de una evaluación:

- *Evaluaciones con base en criterios (Criterion-based tests)* – en este tipo de evaluación se evalúa el desempeño de un estudiante con base en un criterio específico predeterminado. Se le da más énfasis a determinar si se han alcanzado los objetivos y no a cómo se compara cada estudiante con respecto a los demás.
- *Evaluaciones con base en normas (Norm-based tests)* – en este tipo de evaluación, el resultado se interpreta con base al desempeño de un grupo dado (la norma). Este grupo consiste de individuos con características similares al que toma la evaluación. De cierta manera, los resultados se usan para ordenar a los individuos con base en la norma o con base en ellos mismos.

Evaluaciones según la forma de calificar

Las evaluaciones también se pueden clasificar dependiendo de la forma como se juzgan las respuestas. En este caso tenemos dos tipos de evaluaciones:

- *Evaluaciones subjetivas (Subjective tests)* – en este tipo de evaluación, las personas encargadas de calificar las respuestas tienen que emitir un juicio. Generalmente no hay una respuesta correcta preestablecida, pero si hay unas pautas que ayudan a los jueces a determinar la calidad de la respuesta.
- *Evaluaciones objetivas (Objective tests)* – en este tipo de evaluación, las respuestas a todas las preguntas están previamente establecidas. Lo único que tienen que hacer los jueces es simplemente verificar si la respuesta del estudiante

coincide con la respuesta esperada.

Evaluaciones según como se evalúan los contenidos

Otra manera de clasificar las evaluaciones es según la forma como se evalúan los contenidos. Por contenidos nos referimos a los conocimientos o habilidades. A continuación se describen cuatro tipos de evaluaciones:

- *Evaluaciones directas (Direct tests)* – En este tipo de evaluación se miden las habilidades directamente. Por ejemplo, para evaluar la habilidad de escritura, se le pide al estudiante que escriba un texto.
- *Evaluaciones indirectas (Indirect tests)* – En este tipo de evaluación se mide una habilidad indirectamente pidiéndole al estudiante que ejecute otra habilidad. Por ejemplo, para medir la habilidad de escritura, se le puede pedir al estudiante que identifique las frases que están mal escritas en un texto.
- *Evaluaciones discretas (Discrete tests)* – En este tipo de evaluación se mide únicamente una habilidad a la vez. Es decir, el estudiante solamente tiene que utilizar una habilidad para completar una actividad.
- *Evaluaciones integradas (Integrated tests)* – En este tipo de evaluación se miden varias habilidades simultáneamente. Es decir, se requiere que el estudiante utilice más de una habilidad para completar una actividad. Por ejemplo, el estudiante tiene que escuchar un documental y después leer un texto para poder escribir un ensayo.

Evaluaciones según como se da la retroalimentación

Por último nos vamos a referir a otros dos tipos de evaluaciones. En este caso, las evaluaciones se clasifican de acuerdo a la manera como se usa la información que se recoge y la manera como se le comunica a los estudiantes:

- *Evaluación formativa (Formative tests)* – este tipo de evaluación es un proceso continuo de recolección de información sobre las fortalezas y limitaciones de los estudiantes, la cual el profesor utiliza para planear sus cursos y para retroalimentar a los estudiantes. Esta información les permite a los estudiantes identificar áreas en las cuales necesitan refuerzo.
- *Evaluación sumativa (Summative tests)* – este tipo de evaluación se hace al finalizar un curso. El objetivo principal es darles información a los estudiantes para que conozcan que tanto aprendieron o si alcanzaron los logros que se establecieron al inicio del curso o programa.

Para la realización de este estudio, se adoptó un diseño de métodos mixtos en el cual se recolectaron y analizaron tanto datos cualitativos como cuantitativos con el fin de caracterizar los sistemas e instrumentos de evaluación en programas de ELE en Colombia. En particular, este estudio trata de contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué características tienen los procesos de evaluación en los programas de ELE en Colombia?
2. ¿Cómo se usan las evaluaciones en los programas de ELE en Colombia?
3. ¿Qué recomendaciones se pueden sugerir para usar las evaluaciones con el fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ELE en Colombia?

El propósito de este método mixto es el de combinar varios paradigmas que permitan entender mejor los casos que se están estudiando. Este estudio se hizo por fases de manera simultánea: Fase 1 – entrevistas, Fase 2 – análisis de las evaluaciones, y Fase 3 – encuestas. En este caso, tanto los datos cuantitativos como los datos cualitativos nos ayudaron a tener un mejor entendimiento de la forma como se usan las evaluaciones en programas de ELE y para formular una serie de recomendaciones para mejorar el uso de sistemas de evaluación en Colombia, además de trazar algunas implicaciones en cuanto a posibles políticas lingüísticas en Colombia.

Participantes

En este estudio participaron 18 instituciones. De estas instituciones 17 eran de educación superior (4 públicas y 13 privadas) y la otra era un centro cultural. Participaron instituciones de 8 ciudades colombianas (ver Tabla 2). Todas estas instituciones tienen programas de ELE. Las instituciones participaron en entrevistas, encuestas y algunas facilitaron algunos de sus instrumentos de evaluación.

Ciudad/Tipo de institución	Entrevistas	Exámenes	Encuesta
Bogotá	2 instituciones públicas 4 instituciones privadas	8 exámenes (clasificación, finales, quizzes)	4
Medellín	1 centro cultural 1 institución privada	1 examen (final)	3
Cali	2 instituciones privadas		1
Manizales Pasto Cartagena Barranquilla Ibagué Bucaramanga Instituto Carvantes	1 institución privada	1 examen	2 1 1 1 1 1

Tabla 2. Información sobre participantes.

Recolección de datos

Entrevistas

Con el fin de recoger información de primera mano acerca de los programas en ELE en el país, decidimos llevar a cabo entrevistas semi-estructuradas como primera fuente de información. Inicialmente escogimos un grupo representativo de instituciones de diferente tipo, tales como universidades públicas, universidades privadas, centros culturales e institutos de lenguas (ver Anexo 1). El interés primordial, además de recolectar información contextual de los tipos de programas, historia, énfasis, y metodología, entre otros, era explorar la forma como la evaluación era manejada en cada uno de estos programas. Es decir, que tipo de exámenes se aplicaban, con qué frecuencia, quién lo diseñaba, parámetros para el diseño y la interpretación de resultados, entre otros. En total se aplicaron doce entrevistas; ocho fueron realizadas en diferentes instituciones de Bogotá y cuatro en instituciones de otras ciudades del país, como Medellín, Cali y Barranquilla.

Las entrevistas a las instituciones en Bogotá se realizaron personalmente y las de fuera de Bogotá se realizaron por teléfono. Por cada sede se entrevistó al coordinador del programa y/o docente de ELE encargado del curso. Estas entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de agosto y septiembre principalmente.

Instrumentos de evaluación

Al mismo tiempo que se realizaban las entrevistas, se les solicitaba a las instituciones algunos ejemplares de los exámenes que se aplicaban en cada institución o de instrumentos de evaluación. Se recolectaron diez instrumentos de evaluación (exámenes de clasificación, parciales, finales y un quiz). Cada examen fue evaluado por dos pares de los investigadores de manera independiente usando un formato especial de análisis (ver Anexo 2). Si había mucha discrepancia entre los dos evaluadores, se le pidió a un tercer para que analizara el examen. El objetivo de este análisis fue el de obtener información sobre el instrumento de evaluación, el tipo de preguntas, las habilidades que evalúan, las instrucciones, la variedad de español, la forma de calificar. Con esta información, complementada con descripciones detalladas sobre procesos de evaluación recogidas en las entrevistas obtuvimos bases suficientes para hacer una caracterización de la forma como se está llevando a cabo el proceso de evaluación en ELE en Colombia.

Encuestas

Con el objetivo de recoger impresiones de otros profesores de ELE de diferentes lugares del país y descripciones de los procesos de evaluación dentro del aula de clase, diseñamos y aplicamos un tercer instrumento: la encuesta en línea (ver Anexo 3). Para facilitar tanto la recolección como el análisis de la información, la encuesta estaba dividida en cuatro secciones: información general, exámenes de clasificación, exámenes de salida y evaluación en el aula. La encuesta fue enviada a los correos electrónicos de 25 profesores y coordinadores de distintas instituciones que ofrecen cursos de ELE. De esta forma, se logró la participación de 15 profesores de 8 instituciones distintas ubicadas en capitales de departamentos. De 15 profesionales que empezaron a responder las preguntas, 12 la respondieron completamente. Para este trabajo, serán consideradas las encuestas que fueron respondidas por completo. La encuesta fue diseñada con base en la información que se recolectó en el análisis de las evaluaciones. El propósito era describir y caracterizar el tipo de evaluaciones que se usan en programas de ELE en Colombia,

cómo se usan, cómo se interpretan y el tipo de decisiones que se toman con base en los resultados. La encuesta fue piloteada internamente por el equipo de investigadores para asegurarnos que las preguntas fueran claras y relevantes al objetivo del estudio. Las encuestas se realizaron en el mes de noviembre de 2008.

Análisis de datos

Datos cuantitativos

Se codificó cada una de las preguntas en las encuestas, según el tipo de respuesta que dieron los participantes y éstas últimas se registraron en hojas de Excel. Luego, se transfirieron estos archivos a SPSS, donde se hizo un análisis estadístico descriptivo de cada institución usando cada una de las cuatro encuestas. El objetivo era el de caracterizar la evaluación en programas de ELE en Colombia.

Datos cualitativos

Los datos cualitativos se analizaron usando el método interpretativo de Hatch (2002). En este método, los investigadores transforman los datos en categorías descriptivas siguiendo los siguientes pasos:

- Se transcribieron todas las entrevistas y se archivaron en archivos de Word. Los datos de campo también se pasaron a archivos de Word.
- Luego, se leyeron todos los datos cuidadosamente varias veces con el fin de entender las particularidades de cada caso.
- Después se codificaron los datos usando categorías emergentes. Es decir, se identificaron temas recurrentes. Estos temas recurrentes, los cuales emergieron directamente de los datos, pero son temas que se han identificado en estudios previos. Las categorías emergentes fueron las siguientes: 1) Perfil del estudiante, 2) Estructura del programa, 3) Enfoque pedagógico, 4) Recursos materiales, 5) Referentes para la evaluación (marco de referencia), 6) Objetivos de la evaluación, y 7) Tipos de exámenes.

Perfil del estudiante.

Se refiere a una serie de aspectos que caracterizan al estudiante de los programas de español como lengua extranjera en relación a la nacionalidad, edad y razones que motivan su ingreso al curso.

Estructura del programa.

Hace referencia a la conformación del programa dentro del currículo institucional: horas académicas, categorías (niveles/módulos/cursos), número de estudiantes por curso, énfasis del programa.

Enfoque pedagógico.

Busca identificar la perspectiva pedagógica bajo la cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE.

Recursos materiales con que cuentan las instituciones.

Está relacionado con los recursos físicos materiales con que cuenta la institución o el docente tanto para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, como para los procesos de evaluación dentro de la institución. Se busca identificar si hay material propio o adaptado por la institución o por el docente, cómo está conformado, quién lo diseña, características y criterios para su utilización.

Marcos de Referencia.

Está relacionado con parámetros nacionales o internacionales que sirvan como marco de referencia para acreditar o legitimar procesos teóricos o prácticos que tengan que ver con la enseñanza/aprendizaje o evaluación del español como lengua extranjera.

Objetivos de la evaluación.

Permite conocer los propósitos institucionales bajo los cuales los procesos de evaluación cumplen una función específica dentro del programa de ELE.

Tipos de exámenes.

Se refiere a los instrumentos utilizados para la evaluación de los procesos de aprendizaje del español, tratando de identificar sus características y los criterios bajo los cuales han sido elaborados o utilizados y la función que cumplen dentro de los procesos de evaluación institucional.

Credibilidad

Se utilizaron varias estrategias para establecer la credibilidad y validez del estudio. Por ejemplo, se hizo una triangulación de fuentes de información, una triangulación de instrumentos para recolectar datos y

una triangulación de investigadores. Se recogieron datos de profesores, coordinadores y de instrumentos de evaluación; se recogieron datos a través de entrevistas, encuestas y análisis de evaluaciones; cinco investigadores participaron en la recolección y análisis de datos. Igualmente, para permitir que los lectores pudieran entender nuestras interpretaciones y pudieran transferir nuestras conclusiones, se hizo una descripción detallada del contexto, del método, de los resultados y de las interpretaciones. Finalmente, vamos a compartir los resultados y nuestras interpretaciones y conclusiones con algunos de los participantes.

Aspectos éticos

Los siguientes aspectos fueron tenidos en cuenta para garantizar que el estudio fuera ético y responsable. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria. Se les informó a todos los participantes sobre el objetivo del estudio con anticipación y se obtuvo consentimiento informado de todos. Todos los participantes tenían el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto les fuera a ocasionar ningún problema. De igual manera, se garantizó que el estudio tuviera un carácter confidencial. Por lo tanto se protegió la identidad de todas las instituciones y de los participantes en todas las fases del estudio. Por esta misma razón no citamos ejemplos directos de los exámenes entregados, sino se construyeron ejemplos paralelos. A continuación vamos a compartir los resultados de este estudio y nuestras interpretaciones y conclusiones con algunos de los participantes.

En esta sección presentamos la interpretación hecha de la información recogida por medio de los instrumentos de recolección de datos.

Entrevistas

La información recogida por medio de este instrumento fue analizada teniendo en cuenta los siguientes parámetros emergentes: perfil del estudiante, estructura de los programas, recursos materiales, marcos de referencia y procesos de evaluación.

Perfil del estudiante

Los resultados de las entrevistas muestran que la mayor demanda de estudiantes en los Programas de Español como Lengua Extranjera en Colombia proviene de jóvenes entre 18 y 30 años generalmente europeos, siguiéndole americanos y orientales en proporciones iguales. Las razones por las cuales estos extranjeros residen temporalmente en el país están relacionadas principalmente con motivos académicos, como el intercambio de estudiantes. En segundo lugar están los motivos laborales de los profesores contratados por las diferentes instituciones educativas, los diplomáticos que establecen vínculos laborales a través de las embajadas y los directivos de empresas multinacionales. Un tercer grupo lo conforman los turistas que visitan el país por períodos cortos, generalmente por vacaciones, que quieren perfeccionar el español o aprenderlo a través de un contacto cultural de diversa índole.

Estructura de los programas

En general los programas para la enseñanza de ELE cuentan con tres ciclos básicos: inicial, intermedio y avanzado, organizados de diferente forma, que puede variar entre tres y diez cursos, módulos o niveles, donde se busca que haya equivalencia con los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Dichos programas siguen principalmente un enfoque comunicativo y en otros casos un enfoque por tareas (*task-based*). También se encontró bastante flexibilidad en el número de horas para cada nivel. Por ejemplo, uno de los docentes entrevistados se refirió a que en la institución donde labora, "se ofrece un nivel básico, dos niveles intermedios, tres niveles avanzados

y cuatro niveles superiores, con una intensidad de 40 horas cada nivel, para un total de 640 horas." El coordinador de otro programa relacionó cuatro ciclos con 4 niveles cada uno, para un total de 16 niveles que comprenden: un curso de principiante, un curso para nivel intermedio, dos cursos para nivel avanzado y un curso para perfeccionamiento, con una intensidad de 60 horas cada curso, para un total de 640 horas. Aparte de estos cursos básicos, se encontraron algunas instituciones que, como se observa en la Tabla 3, cuentan además con cursos complementarios que son cursos formales, generalmente de literatura o arte o que ofrecen profundizar sobre una habilidad específica, como los cursos de lectura, escritura, conversación o perfeccionamiento.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ELE	
CURSOS BÁSICOS	Inicial Intermedio Avanzado Lectura Escritura
CURSOS COMPLEMENTARIOS	Literatura Arte etc. A domicilio (Embajadas - Empresas multinacionales)
CURSOS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	Individuales Grupales Para ejecutivos Culturales etc.

Tabla 3. Caracterización cursos de ELE en Colombia

Otros cursos, son los cursos de ELE con propósitos específicos. Éstos son flexibles en cuanto a temas, número de horas y número de estudiantes por curso ya que han sido creados para responder a las necesidades específicas de los aprendices. Por ejemplo, uno de los coordinadores entrevistados en una universidad afirmó: "Mínimo una semana, máximo, lo que ellos quieran". Otra institución se refirió a "cursos particulares a domicilio, a embajadas y empresas multinacionales". Otra entidad relacionó un programa de español cultural, "donde acompañan a los alumnos en diversos recorridos por la ciudad, no tiene costo adicional y es un complemento de los cursos de español".

Recursos materiales con que cuentan las instituciones:

Con respecto a los materiales usados para el programa encontramos que pocas instituciones tienen material (texto guía) propio, diseñado por la misma institución. Sin embargo aun en los casos en los que hay material propio, también se usa material externo: "hay un texto guía, pero no se sigue estrictamente: cualquier material puede servir", indica un docente. En general es el profesor del curso, el encargado de su diseño, donde algunos de ellos ponen de manifiesto el rol de su experiencia. Un profesor que reconoce que su trayectoria en el campo ha sido muy importante, se refiere a una "visión ecléctica, donde se vale de cualquier material que encuentre, dependiendo de los propósitos de enseñanza, perfil y gustos de los estudiantes".

Habitualmente, predominan temas de actualidad, latinoamericanos, colombianos o de la cultura local donde se lleva a cabo el programa. Comúnmente no hay un banco de material de la institución para enseñanza ni para evaluación. En cuanto a características del material, algunas de las instituciones entrevistadas señalaron "dividir el material" según los objetivos específicos del curso, una institución "por temas" (relacionando gramática, vocabulario, etc.), otra "según trabajo en el aula" y "material de trabajo externo". Se encontró una percepción general de que hay poco material colombiano para ELE en el mercado, generalmente materiales españoles o norteamericanos que exigen, como afirma un entrevistado, que estos materiales "deban conceptualizarse al contexto colombiano".

Marcos de referencia

En general se toma como referencia en cuanto a número de cursos, contenidos y objetivos de los cursos, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas (ver <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>). En una de las instituciones donde se llevaron a cabo las entrevistas, se encontró que el ciclo Básico correspondía a A1 y A2 del MCER, el ciclo intermedio a B1, el ciclo avanzado a B2, el ciclo superior a C1 y un nivel de perfeccionamiento a C2.

Procesos de evaluación

En general se percibe la importancia de la retroalimentación, tanto para el estudiante como para el docente. Para el estudiante buscando su

refuerzo en las áreas donde necesita mayor atención y para el docente en la toma de decisiones importantes como abrir cursos o tutorías, dedicarle más tiempo a una habilidad específica o reorientar el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. La nota, en algunos casos, no es importante, así lo señalan en una institución, "no solemos hacer exámenes en el sentido de calificación, sino simplemente se pasa de un nivel a otro con un aprobado o no aprobado". Se percibe un interés por la evaluación formativa que resalta la atención en el proceso más que en el resultado mismo.

Es frecuente que las instituciones cuenten con un examen de clasificación, ya institucionalizado, que busca evaluar las cuatro habilidades (escucha, escritura, lectura y habla), donde es común que se evalúe la parte oral y de escucha a través de una entrevista semi-estructurada. La mayor parte de las instituciones entrevistadas se refirió a un examen final institucionalizado. Durante el curso hay mucha flexibilidad para evaluar, el criterio del profesor tiene parte importante en este sentido, puede o no tener en cuenta aspectos como la participación del estudiante en pruebas o actividades durante el curso, quizes, ensayos, composiciones, presentaciones orales o exposiciones. Hay flexibilidad también, a juicio del profesor, sobre la periodicidad en la aplicación de las pruebas o en los temas considerados. Por ejemplo una institución se refirió a "quizes, un día a la semana", y otra institución a "evaluación continua, pero informal".

En conclusión, de acuerdo a las entrevistas, hemos visto como los programas de ELE en nuestro país se caracterizan por su flexibilidad en diferentes campos. Los perfiles de los estudiantes son muy variados al igual que sus necesidades, esto lleva a que las instituciones ofrezcan cursos flexibles en cuanto a intensidad horaria y de contenidos tratando de responder a los intereses de los estudiantes. En cuanto a la evaluación, hemos notado que cada institución maneja este aspecto de forma diferente, los estudiantes no están muy interesados en la parte cuantitativa de los exámenes sino más bien en la calidad de su avance en el proceso. Adicionalmente, hemos notado que el criterio de cada profesor juega un rol bastante importante a la hora de evaluar a los estudiantes. En nuestras siguientes secciones veremos más detalladamente algunas características de la forma como la evaluación es llevada a cabo, tipos de evaluación y mecanismos utilizados. Igualmente, comentaremos nuevos

hallazgos a los que llegamos gracias a los datos recogidos por medio de la encuesta en línea aplicada a más instituciones a nivel nacional.

Instrumentos de evaluación

Al mismo tiempo que se realizaban las entrevistas, se les solicitaba a las instituciones algunos ejemplares de los exámenes que se aplicaban en cada institución o de instrumentos de evaluación. Gracias a este proceso conseguimos diez ejemplares de exámenes de diferente tipo entre clasificación, parciales, finales y un quiz. Con esta información, complementada con descripciones detalladas sobre procesos de evaluación recogidas en las entrevistas obtuvimos bases suficientes para hacer una caracterización de la forma como se está llevando a cabo el proceso de evaluación en ELE en Colombia.

Hemos encontrado que la mayoría de instituciones tienen dos objetivos preponderantes a la hora de evaluar los procesos de aprendizaje de ELE. El primero es hacer una medición de estos procesos de aprendizaje (evaluación sumativa) y el segundo efectuar una evaluación formativa. Estos dos objetivos difieren entre sí en cuanto que el primero se refiere básicamente a una descripción cuantitativa del desempeño de cada estudiante en determinada actividad; mientras que el segundo apunta principalmente a hacer una retroalimentación cualitativa de desempeño. Entre los mecanismos utilizados para alcanzar estos dos objetivos en la evaluación están los exámenes formales, que a su vez se dividen en exámenes de clasificación, exámenes parciales y exámenes finales. Además de exámenes, las instituciones también promueven la evaluación por medio de actividades en clase y descripciones procesuales individuales de aprendizaje.

Para llevar a cabo la medición cuantitativa de cada estudiante, los mecanismos más frecuentes son los exámenes de clasificación, parciales y finales; además de actividades desarrolladas en clase tales como exposiciones, diálogos, videos, juegos de rol, etc. Sin embargo, la mayoría de instituciones también expresan la doble utilidad de estos mecanismos. Se argumenta que los mismos instrumentos usados para medir logros también son usados para retroalimentar al estudiante, para hacerle saber cuáles son sus limitaciones y fortalezas con el fin de darle alternativas a seguir para trabajar en las debilidades sin descuidar las fortalezas.

Es de resaltar que esta dualidad de finalidades en los mecanismos de evaluación no se da en los exámenes de clasificación ni en la descripción procesual. El objetivo de los exámenes de clasificación es exclusivamente medir niveles de suficiencia o dominio de ELE. La descripción procesual, en cambio, deja de lado la parte cuantitativa y se centra en describir cualitativamente procesos de aprendizaje que se vislumbran a través del desempeño del estudiante. Lo anterior se resume en la Figura 2.

La mayor parte del corpus de exámenes que pudimos recolectar para este estudio está conformado por exámenes de clasificación y exámenes finales, solamente tenemos una muestra de quiz y una muestra de examen parcial. Inicialmente analizamos los instrumentos a la luz de los siguientes parámetros: tipo de exámenes y número de ejemplares, extensión de los exámenes en secciones, total de secciones sumando todos los exámenes, habilidades que se evalúan, número de secciones dedicadas a evaluar cada habilidad y tipos de preguntas usados para cada habilidad. (ver Tabla 4)

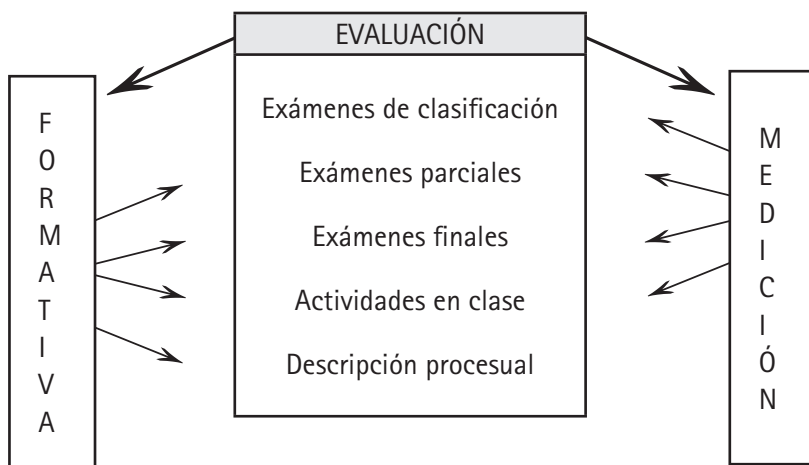


Figura 2. Objetivos y mecanismos de evaluación

Debido a que encontramos parámetros similares entre los exámenes de clasificación y finales vamos a empezar nuestro análisis refiriéndonos a estos dos tipos de exámenes. En este punto queremos resaltar la labor de las instituciones ya que han trabajado por crear sus propios exámenes, además de los materiales; sin embargo creemos que se podría tener en cuenta algunas observaciones, como abajo observado.

Obtuvimos cuatro ejemplares tanto de exámenes de clasificación como finales, pero encontramos diferencias en la extensión y número de secciones, entendidas como cada parte del examen en donde hay una instrucción diferente. Mientras que en los exámenes de clasificación hallamos exámenes de cuatro a seis secciones; en los exámenes finales hay exámenes de una sola sección y hasta de dieciséis. Esto sugiere que existe una gran variabilidad y falta de unificación de criterios entre instituciones a la hora del diseño de exámenes, podemos creer que este hecho se debe la autonomía que cada institución y/o profesor tiene para su diseño. En la figura anterior también se puede notar que hay gran variedad en el formato de las preguntas. Podemos encontrar preguntas de falso y verdadero, abiertas, de selección múltiple y de completar, por mencionar solo algunas. Sin embargo, las más frecuentes son las preguntas de selección múltiple y de completar.

EXÁMENES/ NÚMERO DE EJEMPLARES Y TOTAL DE SECCIONES	PROME- DIO DE SECCI- ONES	CONTENIDO	NÚMERO DE SECCIONES	TIPOS DE PRE- GUNTA
Clasificación Ejemplares: (4) Total secciones: (21)	4-6	gramática	7	Completar, selección múltiple, hacer oraciones
		vocabulario	6	Selección múltiple, completar, escribir ora- ciones
		lectura	5	Preguntas abiertas, falso y verdadero, pre- guntas abiertas
		escritura	3	Escribir ora- ciones, pre- guntas abiertas (opinión)

Parciales Ejemplares: (1) Total secciones: (2)	2	gramática	2	Hacer y contestar preguntas correctamente
		oralidad	2	Hacer preguntas y reportar información
Finales Ejemplares: (4) Total secciones: (25)	1-16	gramática	10	Completar, selección múltiple, reemplazar, organizar, escribir oraciones, hacer preguntas
		vocabulario	8	Completar, hacer oraciones, traducción, reemplazar, operaciones matemáticas
		lectura	1	Preguntas abiertas
		escritura	6	Escribir párrafos, oraciones, ensayo comparativo
Quizzes Ejemplares: (1) Total secciones: (1)	1	gramática	1	Completar

Tabla 4. Caracterización del corpus de exámenes.

En relación con las habilidades que se evalúan, y como se aprecia en la figura 4, encontramos que en la mayoría de formatos de los dos tipos de exámenes se evalúan todas las habilidades comunicativas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se tiene información exacta de la forma como la oralidad y la comprensión auditiva son evaluadas. Encontramos que, por lo general, las instituciones efectúan una entrevista no estructurada cuyo resultado y valoración depende directamente del criterio del entrevistador o de los entrevistadores.

Para tener una idea más clara del énfasis de los exámenes quisimos recolectar datos exactos del número de secciones que evaluaban una u otra habilidad. A raíz de esto descubrimos que el énfasis que denotan tanto los exámenes de clasificación como los finales tiende a ser gramatical y de vocabulario. Específicamente el factor gramatical se centra en tiempos, modos verbales y concordancia sintáctica. En los dos tipos de exámenes la mayor cantidad de secciones son dedicadas a estos aspectos gramaticales. Además, a lo largo de los exámenes y en la mayoría de secciones se demanda exactitud gramatical y alto conocimiento de vocabulario apropiado.

El énfasis gramatical de los exámenes también es evidenciado en los ejemplares recogidos de exámenes parciales y del quiz. A pesar de que estos constaban de una sola sección, el aspecto gramatical es el que prevalece. El quiz es gramatical con preguntas de completar y el examen parcial mezclaba habilidades orales con exactitud gramatical para formular preguntas y reportar información.

En esta línea de ideas y tomando lo ya dicho como argumentos, hemos hecho algunas observaciones con respecto a los exámenes formales.

A pesar de encontrar elementos positivos en la forma como los programas de ELE manejan la evaluación, queremos resaltar aspectos que podrían mejorarse. Primero, hemos notado que en la mayoría de los casos aunque las instituciones han avanzado en la implementación del enfoque comunicativo en el desarrollo de las clases en el diseño de exámenes, los parámetros de este enfoque podrían ser. El uso frecuente de preguntas de selección múltiple y de completar sin una contextualización adecuada denota una discrepancia entre los fundamentos comunicativos de los programas y la forma como se está evaluando. Otro caso en donde se puede evidenciar esta discrepancia es en las instrucciones; con frecuencia éstas no son claras y no están proveyendo al estudiante con información contextual suficiente en donde situarse para desarrollar apropiadamente la actividad requerida. Veamos un ejemplo³:

Instrucción: Escriba la forma correcta del verbo entre paréntesis en futuro.

Oración: Él _____ el carro azul. (comprar, vender, caminar)

Como vemos, ni la instrucción ni la oración proveen información

³ Este ejemplo es similar a las preguntas que aparecen en uno de los exámenes.

contextual que le permitan al estudiante darle sentido a la oración. Simplemente, está enfrentado a una oración descontextualizada que puede ser completada tomando dos opciones diferentes (comprar o vender). Además, podría ser resuelta sin que el estudiante comprenda la oración; se sabe que tiene que completar el espacio con un verbo en futuro que concuerde con el pronombre *él* y esto es suficiente.

Para evaluar la comprensión de lectura pudimos observar que hay un interés general por incluir temas basados en la cultura local y temas actuales a nivel nacional o internacional. Sin embargo, la forma como se presentan estas lecturas no requiere que el estudiante realmente comprenda el texto. La mayoría de preguntas que se plantean pueden ser resueltas con remitirse al texto y buscar el fragmento de la información requerida; el porcentaje de preguntas que demandan procesos cognitivos más altos como inferencias o interpretaciones es bajo.

Partiendo de los exámenes analizados y de la información recogida en las encuestas también pudimos concluir que el objetivo principal de los exámenes es la promoción al siguiente nivel. En porcentajes menores están objetivos como la evaluación del aprendizaje, revisión de contenidos, el mejoramiento de la calidad de las pruebas, la retroalimentación e incluso la evaluación docente.

Evaluación formativa

Como se mencionó anteriormente, la evaluación formativa es llevada a cabo por medio de varios mecanismos: exámenes formales, actividades de clase y de una descripción cualitativa procesual. La retroalimentación descriptiva de los resultados y más específicamente del desempeño de cada estudiante en los exámenes formales y en las actividades de clase hace que se generen espacios de reflexión en los cuales cada estudiante se concientiza de falencias en su aprendizaje y se interese por suplirlas con ayuda del profesor. Además de esto, se pueden confirmar aspectos positivos en su desempeño que lo motiven a seguir progresando en su proceso de aprendizaje.

Es de resaltar positivamente que en algunas instituciones se tiene como instrumento de evaluación formativa a las descripciones procesuales, las cuales consisten en una descripción de los procesos de aprendizaje desarrollados a lo largo de los cursos. En estas se tienen en

cuenta aspectos como los temas trabajados, actividades desarrolladas en clase, avances del estudiante en gramática, en vocabulario, en escucha, en escritura, en habla, en lectura y en el conocimiento de la cultura colombiana. El profesor hace una descripción del desempeño de cada estudiante durante el curso teniendo en cuenta los parámetros ya mencionados y al final hace una serie de observaciones generales sobre aspectos que quiere adicionar, resaltar, recomendar o explicar. Además de la descripción llevada a cabo por el profesor, cada estudiante escribe una reflexión de la forma como ellos mismos conciben su propio desarrollo durante el curso teniendo en cuenta los mismos aspectos. Estos procesos son complementarios y generan una visión general de debilidades y fortalezas de procesos llevados a cabo desde el punto de vista tanto del profesor como del estudiante y puede servir de punto de partida para la toma de decisiones en miras de mejorar.

Hasta el momento hemos discutido algunos hallazgos en relación a la forma como las instituciones manejan procesos de evaluación en ELE, sus objetivos, mecanismos y características. En la siguiente sección centraremos nuestra atención en los resultados de las encuestas.

Encuestas

Caracterización de los encuestados

En las encuestas recolectamos datos de doce instituciones educativas ubicadas en ocho capitales de departamentos que ofrecen cursos de español para extranjeros. En términos de duración encontramos dos universidades, que ofrecen cursos desde hace más de diez años. La mayoría, por el contrario, oscilan entre uno y diez años, destacando dos encuestados que trabajan en instituciones en donde todavía los cursos de español están en formación.

Caracterización de las instituciones	
Clasificación	Resultados
Localidad: 8 diferentes	Bogotá: 4 Medellín: 3 Cali: 1 Manizales: 2 Pasto: 1 Cartagena: 1 Ibagué: 1 Bucaramanga: 1

Trayectoria	8 instituciones (66.6%): oscilan entre 1 y 10 años 2 instituciones (16.6%) entre 35-40 años 2 instituciones (16.6%): cursos en construcción
Tipos de programa	100% comunicativo 25% académico 16.7% con base en gramática 16.7 % con base en contenidos 41.7% otros
Número de niveles ofrecidos	Variados. Entre 1 y 9 niveles
Duración de los programas	Variada. Entre 40 hasta 300 horas
Número de alumnos por cursos	Entre 1 y 15 alumnos

Tabla 5. Caracterización de las instituciones

Como observamos en la Tabla 5, en cuanto a la duración de los cursos y los niveles o módulos destacamos la heterogeneidad en la conformación de los cursos: entre 1 y 9 módulos, y de 40 hasta 300 horas por módulo. En lo referente al tipo de programa y al enfoque pedagógico, vemos que la gran mayoría de las instituciones reportaron basar sus cursos en el enfoque comunicativo.

Algunos encuestados reportaron que sus cursos pueden ser considerados académicos. En cuanto a las habilidades trabajadas, es decir, el énfasis de los cursos, obtuvimos respuestas variadas. Sin embargo, constatamos que las habilidades de habla, lectura y escritura son las más priorizadas en sus cursos.

Característica del trabajo docente	
Clasificación	Resultados
Enfoques pedagógicos	100% comunicativo 25% académico 16.7% con base en gramática y con base en contenidos 41.7% otros
Énfasis	100% habla 91.7% lectura, escritura, escucha y vocabulario 83.3% pronunciación 41.7% otros

Materiales utilizados	83.3% materiales propios de la institución diseñados por los profesores 41.7% materiales comprados, disponibles en el mercado 33.3% texto/libro guía 41.7% otros
-----------------------	---

Tabla 6. Característica del trabajo docente

En cuanto al número de estudiantes que conforman los grupos también encontramos variedad. Hay clases de un solo estudiante, clases privadas, y hasta de 15 alumnos en los cursos más grandes. El material usado por los profesores es diseñado por ellos mismos y/o por un único profesor, como observamos en la Tabla 6, lo que entendemos que hay demanda de material específico colombiano para ELE. Algunos profesores mencionaron la utilización de software institucional, páginas web afines a la metodología y videos, textos y programas extranjeros, materiales en centro de recursos y fotocopias de varios textos de español como lengua extranjera, además de otros recursos diseñados y utilizados por la institución.

Exámenes de Clasificación

Como se observa en la Tabla 7, entendemos que en el momento de la entrada del alumno a la institución hay un examen de clasificación diseñados en, su mayoría, por los profesores y coordinadores, y corregidos por los propios profesores. Estos ejercicios se caracterizan por el énfasis en gramática y lectura. Generalmente estos exámenes son creados por un grupo de profesores o el coordinador y tienen por objetivo evaluar habilidades de habla, lectura, escritura y escucha, las dos últimas en menor grado. En lo que se refiere al formato de las preguntas, la percepción de los encuestados es la existencia de preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas como principales tipos de ejercicios de evaluación. Adicionalmente, también encontramos la clave de respuestas como siendo el parámetro más usado para la corrección de estos exámenes. No encontramos evidencia de la utilización de matrices analíticas en la interpretación de las respuestas.

Exámenes de clasificación	
Exámenes de clasificación	84.6 % si aplican examen de clasificación 15.4% no aplican examen de clasificación

Diseño de la evaluación		63.6% grupo de profesores 54.4% coordinador 18.2% un solo profesor				
Habilidades que se pretende evaluar		91.7% lectura y gramática 83.3% escritura 66.7% habla y escucha 25% otros				
		Pregunta abierta (%)	Selección múltiple (%)	Relacionar (%)	Verdadero o falso (%)	Completar (%)
Formato de la evaluación	Habla	100	12.5	37.5	12.5	37.5
	Escritura	87.5	37.5	37.5	37.5	62.2
	Lectura	36.4	81.8	36.4	45.5	45.5
	Gramática	22.2	77.8	44.4	22.2	77.8
	Escucha	37.5	87.5	37.5	62.5	37.5
	Vocabulario	20	80	50	30	60
	Pronunciación	66.7	50	50	0	0
Calificación de la evaluación		66.7% profesor encargado 41.7% coordinador 16.7% grupo de profesores				
Parámetros de corrección		88.9% clave de respuestas 11.1% matriz holística 0% matriz analítica				

Tabla 7. Caracterización de los exámenes de clasificación

Exámenes finales

En cuanto a los exámenes finales, percibimos el balance entre realizar un examen final y no realizarlo. En donde si hay, son comúnmente diseñados por un grupo de profesores o por el mismo profesor del curso y en un porcentaje menor por el coordinador. Según la percepción de los encuestados, las secciones de la evaluación, cuando existe, son generalmente de selección múltiple y/o de falso o verdadero, como observamos los índices en la Tabla 8. La calificación de los exámenes finales es realizada mayoritariamente por los profesores. El método de calificación es frecuentemente la clave de respuestas.

Exámenes de salida						
Exámenes de salida		53.8 % no aplican examen de salida 46.2% si aplican examen de salida				
Diseño de la evaluación		100% grupo de profesores 60% el profesor del curso 20% coordinador				
Habilidades que se pretende evaluar		100% escritura, habla, gramática, pronunciación y vocabulario 80% lectura 66% escucha				
		Pregunta abierta (%)	Selección múltiple (%)	Relacionar (%)	Verdadero o falso (%)	Completar (%)
Formato de la evaluación	Habla	100	25	50	25	25
	Escritura	25	50	75	50	50
	Lectura	60	80	60	60	60
	Gramática	0	100	50	75	75
	Escucha	25	100	50	75	75
	Vocabulario	0	100	75	50	75
	Pronunciación	66.7	33.3	33.3	0	0
Calificación de la evaluación		60% profesor del curso y grupo de profesores 0% coordinador				
Parámetros de corrección		100% clave de respuestas 0% matriz holística 0% matriz analítica				

Tabla 8. Caracterización de los exámenes de salida

Evaluación en el salón de clase

En la evaluación en el aula notamos la variedad de procedimientos de evaluación: presentaciones, quizes, parciales, tareas comunicativas, diarios, entre otros. La lectura y escritura son habilidades que se priorizan en la elaboración de la evaluación, así como, en menor grado el habla, escucha, vocabulario y gramática. Algunos participantes reportaron que otros aspectos son evaluados en clase (ver Tabla 9), tales como: el interés del alumno en las actividades, realización de tareas, capacidad de análisis crítico y capacidad de argumentación. Las evaluaciones semanales en el salón de clase son promovidas por los profesores. Además, notamos que

el diseño de este tipo de evaluación está a cargo del profesor del curso y/o de un grupo de profesores, y en menor grado por el coordinador. Hallamos que en cuanto al formato de las habilidades evaluadas, para la escritura son utilizadas preguntas abiertas y de completar, así como relacionar y selección múltiple.

Las decisiones que se toman con relación a los exámenes en el salón de clase son variadas. Entre estas se destacan la promoción al próximo nivel; evaluación del aprendizaje; revisión de contenidos; mejoramiento de la calidad de las clases y de las pruebas; evaluación docente y retroalimentación.

Exámenes en el salón de clase	
Tipos de Exámenes	Presentaciones, quiz, parciales, tareas comunicativas, diarios, etc.
Habilidades que se pretende evaluar	100% lectura y escritura 90.9% habla, escucha, vocabulario y gramática 81.8% pronunciación 18.2% otros
Frecuencia de evaluación	100% semanalmente 44.4% al final del curso 33.3% al principio del curso
Diseño de la evaluación	63.6% profesor del curso 54.5% grupo de profesores 27.3% coordinador
Uso de los instrumentos	81.8% profesor del curso 54.5% grupo de profesores 18.2% coordinador

		Pregunta abierta (%)	Selección múltiple (%)	Relacionar (%)	Verdadero o falso (%)	Completar (%)
Formato de la evaluación	Escritura	66.7	44.4	55.6	33.3	66.7
	Lectura	55.6	77.8	44.4	55.6	22.5
	Gramática	22.2	77.8	44.4	44.4	55
	Escucha	37.5	75	62.5	50	25
	Vocabulario	11.1	88.9	55.6	66.7	55.6
	Pronunciación	75	25	25	0	12.5

Decisiones que se toman	Exámenes para la promoción al próximo nivel Evaluación del aprendizaje Revisión de contenidos Mejoramiento de la calidad de las clases Pruebas Evaluación docente Retroalimentación
-------------------------	---

Tabla 9. Exámenes de salón de clase

También encontramos que existen diferentes razones para estudiar ELE en Colombia (ver Tabla 10). Entre las más comunes podemos citar: intercambio académico, en el primer lugar; razones personales y familiares en el segundo; y la necesidad de saber la lengua por exigencia laboral o académica en un tercer plano, como muestra la figura abajo. Algunos de los profesores, en sus comentarios finales, resaltaron el énfasis dado a la cultura colombiana como aspecto importante a tener en cuenta en los programas de ELE en el país, ya que también es solicitado por los alumnos, así como la el aprendizaje autónomo.

Objetivos de los alumnos	Porcentaje (%)
Intercambio académico	90.9
Razones personales	63.6
Otros	27.3

Tabla 10. Objetivos de los alumnos

Con respecto a las encuestas podemos afirmar por medio de la percepción de los encuestados que los cursos ofrecidos por las instituciones participantes tienen perfiles diferentes en cuanto a intensidad horaria, niveles y módulos. Sin embargo, siguen algunos parámetros que son semejantes en cuanto al enfoque y al tipo de programa comunicativo. La mayoría de los programas dictados por las instituciones de enseñanza son relativamente nuevos, con excepción de dos instituciones en Bogotá con varios años de tradición. También hay cursos que están siendo elaborados, lo que nos puede indicar la actualidad y la relevancia del tema, además de la creciente demanda por este tipo de producto.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, encontramos que hay gran heterogeneidad en cuanto a la forma como se está evaluando. Lo que notamos es el uso frecuente de los exámenes de clasificación, en donde

se utiliza mucho las preguntas de selección múltiple, de completar y abiertas. Estos tipos de preguntas también caracterizan a los exámenes que se usan en aula de clase y a los exámenes de salida. Podemos concluir, una vez más, que el alumno tiene pocas oportunidades de producir la lengua en estos tipos de pregunta. De esta manera, podemos inferir que muchos de estos instrumentos de evaluación no reflejan los enfoques comunicativos que supuestamente tienen mucho de los programas de ELE en Colombia.

En cuanto a los exámenes en el salón de clase, observamos que se emplean diferentes tipos de procedimientos, tales como quizes, presentaciones, diarios, tareas comunicativas. Esto es muy importante, ya que se están utilizando múltiples criterios para evaluar el aprendizaje, principalmente la habilidad de habla. También encontramos que los profesores usan diferentes instrumentos de evaluación para tomar decisiones. Por ejemplo, para promover estudiantes de un nivel a otro, para evaluar el aprendizaje, para revisar los contenidos, para mejorar la calidad de las clases, para evaluar el desempeño de los docentes, y para retroalimentar a los estudiantes. Otro aspecto positivo encontrado es la frecuencia con que se está evaluando a los alumnos en el aula. Esto permite que el alumno pueda monitorear su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto al diseño de las evaluaciones, encontramos que los exámenes de clasificación normalmente son diseñados por los profesores y/o por el coordinador. La corrección de los exámenes de clasificación también, por lo general, es responsabilidad de los profesores y/o coordinadores de los programas. Caso contrario ocurre con las evaluaciones finales y las evaluaciones en el salón de clase, en donde el diseño y la corrección de los procesos de evaluación son responsabilidad única de cada profesor. En la próxima sección encontramos algunas conclusiones hechas a partir de la triangulación de los datos recolectados de las entrevistas, los instrumentos de evaluación y las encuestas.

Basados en los hallazgos descritos anteriormente como resultado del análisis hecho a la información recogida por medio de las entrevistas, los exámenes y las encuestas y por medio de la triangulación de los datos, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Cada institución crea sus propios parámetros para el diseño de evaluaciones. Por ejemplo, encontramos que hay gran variedad de formatos de exámenes y notamos que cada institución tiene autonomía en cuanto a la forma de diseñarlos. También encontramos que se utilizan muchos tipos de evaluaciones para el mismo propósito. Un ejemplo claro de esto son los exámenes de clasificación; con el fin de definir el nivel de los estudiantes encontramos formatos de exámenes de diversas características, formatos que distan considerablemente en el número y extensión de secciones, tipo, número de preguntas y exigencia de las mismas. De igual forma, a pesar de que en las encuestas, en la mayoría de los casos, se reportó la inclusión de las cuatro habilidades comunicativas, la forma como se evalúa cada una de estas habilidades varía. En donde es más notoria esta diferencia es en la forma como las habilidades de oralidad y de escucha son evaluadas. Pocas instituciones reportaron tener parámetros claros de cómo se evalúan e interpretan estas habilidades. Lo más común es evaluar estas dos habilidades al mismo tiempo por medio de una entrevista no estructurada que es juzgada bajo criterios del entrevistador, lo cual dificulta la interpretación de estos resultados. Además, la falta de criterios claros de evaluación como una matriz de evaluación disminuye la consistencia y fiabilidad en el juzgamiento de los resultados (Bachman & Palmer, 1996)
- Se constata que en general existe flexibilidad en la oferta de clases de español en cuanto a horarios, niveles, módulos y cursos, dependiendo de la necesidad del alumno. Las instituciones tienen en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes para diseñar los programas de ELE y los procesos de evaluación. Además, encontramos que muy pocas instituciones ofrecen sistemas alternativos de evaluación tales como la descripción de procesos de aprendizaje.

- La mayoría de programas de ELE siguen un enfoque comunicativo. Los profesores usan estrategias comunicativas para lograr que el alumno use la lengua en situaciones cotidianas de forma interactiva; entre estas se mencionan visitas turísticas, presentaciones y juegos de rol. Sin embargo, con frecuencia las características de los exámenes usados en los cursos de ELE carecen de esta base comunicativa. Por ejemplo, la forma como se presentan las instrucciones en los exámenes. Hay casos en que son confusas y, consecuentemente, el estudiante no tiene claridad sobre lo que tiene que hacer. En otros casos las preguntas son ambiguas y podría haber más de una respuesta a la pregunta, las cuales tienen una forma correcta preestablecida.
- Los participantes en este estudio resaltan la falta de materiales didácticos en el mercado. En muchos casos los mismos profesores son los encargados de diseñar y obtener todo lo que necesiten para las actividades de clase. Con respecto a este punto tanto en la encuesta como en la entrevista se evidencia que hay necesidad de elaboración de mas materiales didácticos por parte de las instituciones que estén acorde con la realidad colombiana y con la realidad de los alumnos, así como materiales que involucren nuevas tecnologías, como páginas web, recursos audiovisuales, entre otros.
- También encontramos que muchas de las preguntas en las evaluaciones son de selección múltiple, lo cual hace difícil que se evalúen procesos cognitivos complejos. Esto se evidenció especialmente en las evaluaciones de lectura donde encontramos que con frecuencia las preguntas propuestas podían ser resueltas sin necesidad de interpretar o inferir la información presentada en los textos.
- Es de resaltar que algunas instituciones basan la evaluación en el seguimiento y reflexión de procesos de aprendizaje tanto por parte del profesor como del estudiante mismo. Esta forma de evaluar facilita que el estudiante tenga un rol más participativo y complementario, incluso a la hora de evaluar, proceso en el cual generalmente son excluidos. Además, al evaluar de esta forma, el producto sincrónico en el que se basa la evaluación tradicional da paso a que se tenga en cuenta el crecimiento diacrónico.

- Otro aspecto positivo a resaltar es que las instituciones que participaron en este estudio son conscientes de la importancia de incluir elementos contextuales y culturales, especialmente locales, en la enseñanza de ELE en Colombia. En las encuestas, entrevistas y exámenes notamos que este aspecto cultural está presente, no solamente se quiere enseñar un código lingüístico sino que se está tratando de complementar este proceso de aprendizaje con la familiarización por parte de los estudiantes de la cultura en la que están inmersos en el momento.

A continuación, resumimos una serie de recomendaciones para la evaluación del aprendizaje en programas de ELE en Colombia. Estas implicaciones y recomendaciones se dan, teniendo en cuenta los resultados del presente estudio y la revisión bibliográfica que se hizo sobre la evaluación de lenguas extranjeras. Su propósito es la de ayudar a las instituciones y a los profesores de ELE en Colombia a usar las evaluaciones adecuadamente para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza y en la formulación de políticas lingüísticas relacionadas con los procesos de evaluación en ELE en Colombia.

Principios que deben regir a los procesos de evaluación del español como lengua extranjera.

Sugerimos los siguientes principios generales para poder evaluar lo que los estudiantes están aprendiendo en los programas de ELE.

1. Debe haber un propósito claro y definido sobre lo que se va a evaluar, cómo se va a evaluar, cuándo se va a evaluar y cómo se van a interpretar los resultados.
2. El proceso de evaluación debe ser continuo. Se debe evaluar antes, durante y al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Se deben usar varios criterios para evaluar. Esto implica que se deberían emplear diferentes tipos de instrumentos de evaluación y los resultados se deberían interpretar de diferentes maneras.
4. Los instrumentos de evaluación deben ser "auténticos". Por auténticos nos referimos a actividades que sean muy similares a la forma como los estudiantes van a usar la lengua por fuera del salón de clase. Esto permite que las inferencias que se hacen con base en los resultados de las evaluaciones sean más válidas y que los estudiantes puedan transferir lo que aprenden en clase a situaciones reales por fuera del aula.
5. Evitar el uso excesivo de preguntas de selección, ya que estas no reflejan la forma como se usa el español por fuera del aula de clase y por lo tanto no es fácil hacer inferencias sobre los conocimientos y las habilidades que tienen los estudiantes.
6. Los ejercicios o actividades en las evaluaciones se deben

contextualizar. Esto le permite a los estudiantes hacer conexiones entre lo que están aprendiendo en clase y lo que se está evaluando y también les permite que puedan tener experiencias significativas para aplicar los conocimientos y las habilidades que están aprendiendo.

7. Es muy importante empoderar a los alumnos, ya que ellos son parte integral del proceso de evaluación. Por lo tanto, el alumno debe tomar consciencia de su proceso de aprendizaje. Una de las maneras más efectivas para hacer esto es dando información continua sobre lo que están aprendiendo y usando evaluaciones no tradicionales, tales como las autoevaluaciones y las evaluaciones por pares. De esta forma se facilita la democratización del proceso de evaluación.
8. Las evaluaciones se deben usar para retroalimentar a los estudiantes. Esta retroalimentación debería ser inmediata, continua y relevante. El tipo de retroalimentación que se da debe ser de tal manera que satisfaga las necesidades que los estudiantes tengan para mejorar el proceso de aprendizaje del ELE. Por lo tanto, la información que se le da al estudiante debería ser mayoritariamente descriptiva, debería resaltar aspectos positivos (fortalezas) y negativos (limitaciones) y debería dar información sobre cómo mejorar esos aspectos negativos.
9. Las evaluaciones deben estar alineadas con los contenidos de los cursos o programas. Si estos tienen un componente intercultural, este debería verse reflejado en las evaluaciones.

Características que deben tener las evaluaciones

Para que las evaluaciones puedan facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los programas de ELE, las evaluaciones deberían tener las siguientes características:

1. Las instrucciones deben ser claras. Es decir, todos los estudiantes deberían tener claridad sobre que tienen que hacer para demostrar sus conocimientos o habilidades.
2. Las actividades o preguntas en las evaluaciones deben ser apropiadas según los intereses y necesidades de los estudiantes que las toman. Es decir, las actividades deben ajustarse al nivel de ELE que tengan, a su edad, intereses y desarrollo cognitivo.
3. Las preguntas o actividades en las evaluaciones deberían darles la oportunidad a los estudiantes de demostrar todos sus

- conocimientos y todas sus habilidades en ELE.
4. Las preguntas o actividades deben estar alineadas con los contenidos de los cursos de ELE. Es decir, las preguntas o actividades deben ser similares a las actividades que los estudiantes hacen en el aula de clase. De esta manera las evaluaciones permiten que los estudiantes puedan transferir lo que están aprendiendo.
 5. Debe haber una forma clara y sistemática para juzgar la calidad de las respuestas y poder comunicárselas a los estudiantes de manera inmediata y continua.
 6. Evitar el diseño de exámenes demasiado largos. Ni la extensión de las secciones ni el número exagerado de preguntas juegan un factor positivo a la hora de evaluar. Por el contrario, estos factores podrían generar cansancio, ansiedad y temor.

Parámetros que deben tenerse en cuenta en el diseño de pruebas

Se sugiere que se usen especificaciones para el diseño de instrumentos o sistemas de evaluación. Las especificaciones son muy útiles en el sentido que ayudan a los diseñadores de evaluaciones a que piensen sobre cómo evaluar el aprendizaje del español como lengua extranjera. Adicionalmente, las especificaciones sirven como evidencia de la validez de las evaluaciones que se diseñen. Las especificaciones son documentos que se usan para diseñar exámenes (Alderson, Chapman & Wall, 1995). Los profesores pueden usar las especificaciones para minimizar la ambigüedad en la evaluaciones, ya que estas les dan guías que ayudan a definir el propósito de la evaluación, a seleccionar y describir el contenido o las habilidades que se van a medir y a seleccionar la forma como se va a evaluar (Davidson & Lynch, 2001). Adicionalmente, las especificaciones facilitan el proceso de alineación entre los programas académicos y las evaluaciones y ayudan a los profesores a pensar sobre lo que están enseñando y sobre las expectativas que tienen de los estudiantes. Según Davidson y Lynch (2001), las especificaciones proporcionan información sobre los siguientes aspectos:

1. El contexto y los estudiantes que van a tomar la evaluación (programa, nivel, edad, intereses, motivación y otros aspectos relevantes)
2. Las preguntas o las actividades (el propósito, el contenido, el procedimiento y el formato)
3. La información que se le da al estudiante (instrucciones,

- estímulo, y pregunta)
4. Respuestas deseadas (lo que quiere que el estudiante haga)
 5. Calificación (la forma como se van a calificar las preguntas o actividades y la forma como se deben interpretar los resultados)
 6. Ejemplos (una pregunta o actividad que refleja la información anterior).

Importancia de la evaluación dentro de los programas de formación de ELE

Las evaluaciones cumplen un rol importante dentro de las instituciones que ofrecen programas de formación de ELE ya que estas se pueden usar para tomar decisiones importantes sobre el currículo, el programa, los cursos, los estudiantes, el enfoque pedagógico, la metodología, las técnicas, las actividades y los materiales. A continuación enumeramos algunas funciones de las evaluaciones en los programas de ELE en Colombia:

1. Las evaluaciones se pueden usar para informar a los estudiantes, profesores y administradores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Las evaluaciones pueden servir de base para la toma de decisiones sobre políticas institucionales relacionados con cambios en el currículo, en los programas, en los cursos, en los enfoques, en la metodología, en las técnicas, en los materiales, en las actividades y hasta en la forma de evaluar.
3. Las evaluaciones se pueden usar para empoderar a los estudiantes. Por ejemplo, se pueden usar para asignar calificaciones y para retroalimentar a los estudiantes.
4. Las evaluaciones se pueden usar para clasificar apropiadamente a los estudiantes, para determinar las fortalezas y las limitaciones de los estudiantes, y para tomar correctivos al respecto.
5. Las evaluaciones también se pueden usar para motivar a los estudiantes.
6. Es importante que los procesos de evaluación no sean vistos como instrumentos de poder o control que no faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

Recursos humanos – Formación profesoral en evaluación

Las instituciones tienen la responsabilidad de entrenar a los profesores en los siguientes aspectos relacionados con la evaluación de la ELE. Pero esta responsabilidad también es compartida por los mismos profesores.

1. Diseñar preguntas, actividades o procesos para evaluar y monitorear el proceso de aprendizaje y enseñanza.
2. Diseñar, adaptar o adoptar instrumentos de evaluación que les permitan tomar decisiones que van a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Dar información sobre la manera como se va a evaluar los diferentes contenidos de los cursos o programas.
4. Administrar, calificar e interpretar los diferentes procesos e instrumentos de evaluación.
5. Usar apropiadamente la información que se recoge en las evaluaciones para poder comunicarla a los estudiantes y a todos los diferentes grupos que componen el sistema educativo para que se puedan beneficiar de ellas.
6. Minimizar los efectos negativos que puedan tener las evaluaciones en los individuos y en el programa académico.
7. Alinear las evaluaciones con lo que los estudiantes están aprendiendo en los cursos o programas académicos.

Implicaciones para la formulación de políticas lingüísticas relacionadas con los procesos de evaluación en ELE en Colombia

La formulación de políticas lingüísticas nacionales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en ELE en Colombia necesariamente tiene que respetar la autonomía de las instituciones de educación superior, y por lo tanto, éstas funcionarían más como orientaciones que políticas impuestas. Por medio de una política lingüística apropiada, basada en los resultados de investigaciones empíricas, como la presente, llevadas a cabo en el país, se espera la consolidación de principios regidores que guiarán las prácticas pedagógicas y evaluativas observadas en las distintas instituciones donde se llevó a cabo el presente estudio. Es fundamental en el diseño de políticas que la evaluación no sea vista como un aspecto separado del proceso de aprendizaje sino como una estrategia que promueva la autonomía en el estudiante.

Las siguientes implicaciones deriven de los resultados y conclusiones de esta investigación:

1. Como se indicó anteriormente, los procesos de evaluación deben ser transparentes y conocidos por todos los involucrados en el proceso, tanto estudiantes, como profesores y directivos.
2. Las políticas deben velar por la inclusión de los intereses de todos los que están involucrados en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en ELE.
3. Además, se debe velar por los derechos y responsabilidades de quienes hagan uso de los exámenes, tanto los que los diseñan, como los que los toman o los que los usan para otros propósitos.
4. Como la interrelación entre lenguas y culturas es bastante estrecha, se debe contemplar no solamente políticas lingüísticas apropiadas, sino también la importancia de desarrollar una competencia intercultural crítica en relación tanto con ELE como con las lenguas y culturas de los estudiantes objeto de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
5. Como se notó en el estudio, hay una tendencia minoritaria hacia el uso de formas alternativas de evaluación enfocadas en el proceso de aprendizaje del estudiante, en lugar de en el producto. Se debe fortalecer y extender esta iniciativa.

AGRAY, N. (2007). El español como lengua extranjera, perspectivas, retos y oportunidades. Una visión panorámica. *Memorias I Encuentro Regional de ELE*.

AGRAY, N. (2008). La integración de la Lengua y la Cultura: Un Dilema en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Memorias II Encuentro Regional y I Nacional e Internacional de ELE*.

ALDERSON, J. C., & WALL, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115-129.

ALDERSON, J. C., CLAPHAM, & WALL, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

DÍAZ ARBOLEDA, E. (1984). *Modelo de evaluación para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Trabajo de grado obtenido no publicada. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. F., & PALMER, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

BROWN, J. D. (1996). *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BRUNER, J. S. (1984). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.

CARREL, P. L. & EISTERHOLD, J. C. (1992). Schema theory and ESL reading pedagogy. En *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAPPELLE, C. A. (1999). Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 254-272.

CORSON, D. (1997). Critical realism: An emancipatory philosophy for applied linguistics? *Applied Linguistics*, 18(2), 166-188.

DARLING-HAMMOND, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64(1), 5-30.

DAVIDSON, F. & LYNCH, B. K. (2001). *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications*. New Haven, CT: Yale University Press.

DAVIDSON, F., TURNER, C. E., & HUHTA, A. (1997). Language testing standards. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and Education, Volume 7: Language testing and assessment* (pp. 303-311). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

DAVIES, A. (1997). Demands of being professional in language testing. *Language Testing*, 14(3), 328-339.

ELLIS, R. (1996). *Understanding second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

ESPEJO OLAYA, M. B. FLORES OSPINA, M. Y ZAMBRANO GÓMEZ, I. E. (2008). Tendencias de los estudios de ELE en Bogotá", *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, Instituto Caro y Cuervo, 1, 65-91.

FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.

FOUCAULT, M. (1979). *Discipline and punishment*. New York: Vintage.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2004). La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia. Congresos Internacionales de la Lengua Española. Congreso de Rosario, Argentina. Recuperado el 26 de diciembre, en <http://www.congresosdelalengua.es/accesibilidad.htm>.

GASS, S. & SELINKER, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. (Third Edition) Routledge.

GONZÁLEZ, G. C. & PINILLA, L. F. (2000). *Características de las Metodologías de los programas de español para extranjeros y francés ofrecidos por el Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Tesis de Licenciatura en Lenguas Modernas. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana.

HAMÓN, C., & HERNÁNDEZ, F. (2008). Diseño de material audiovisual para la enseñanza de expresiones coloquiales Bogotanas para el estudiante de ELE. *Memorias II Encuentro Regional y I Nacional e Internacional de ELE*.

HAMP-LYONS, L. (1997a). Ethics in language testing. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Vol. 7: Language testing and assessment* (pp. 323-333). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

HAMP-LYONS, L. (1997b). Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14 (3), 295-303.

HATCH, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*, Albany, NY, SUNNY Press.

HUGHES, A. (2002). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

INSTITUTO CARO Y CUERVO (2008). Reflexiones sobre estudios del español como lengua extranjera en el Instituto Caro y Cuervo. *Memorias II Encuentro Regional y I Nacional e Internacional de ELE*.

JIMÉNEZ, M. (2007). Diseño de materiales: Así se hizo. *Memorias I Encuentro Regional de ELE*.

JIMÉNEZ, M. (2008). Atando Cabos. *Memorias II Encuentro Regional y I Nacional e Internacional de ELE*.

JURADO, S.M., & PULIDO, G. G. (2004). Hacia una propuesta de un modelo de examen para el Certificado Internacional del Español. Universidad Nacional Autónoma de México. *Memorias Congreso Internacional de la Lengua Española* Rosario, Argentina. Recuperado el 26 de diciembre, en <http://www.congresosdelalengua.es/accesibilidad.htm>.

KANE, M. T. (1992). An argument based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 527-535.

KRASHEN, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press

KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

LOPEZ, A. A. (2008). *Potential impact of language tests: Examining the alignment between testing and instruction*. Saarbrücken, Germany: VDM Publishing.

LUKE, A. (1997). Critical approaches to literacy. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language education, Vol. 2: Literacy* (pp. 143-151). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

MARTÍNEZ, M. C. & CECEÑA, J. (2000). Adquisición del español como segunda lengua: Un estudio cualitativo. Tesis de grado no publicado. Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.

MARTÍNEZ, M.C. (2008). Español para extranjeros: Una experiencia cultural. *Memorias II Encuentro Regional y I Nacional e Internacional de ELE*.

McCORMICK, K. (1997). *The culture of reading. The teaching of English*. Manchester University Press.

McNAMARA, T. (1998). Policy and social considerations in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 304-319.

MESSICK, S. (1981). Evidence and ethics in the evaluation of tests. *Educational Researcher*, 10 (9), 9-20.

MESSICK, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed.) (pp. 13-103). New York: Macmillan.

MESSICK, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13 (4), 241-257.

NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.

PARRONDO, J. R. (2004). El Instituto Cervantes y los diplomas de español como lengua extranjera (DELE). Instituto Cervantes España. *Memorias Congreso Internacional de Lengua Española*. Rosario, Argentina, 2004. Recuperado el 26 de diciembre, en <http://www.congresosdelalengua.es/accesibilidad.htm>.

PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

POPHAM, W. J. (1997). Consequential validity: Right concern – wrong concept. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16 (2), 9-13.

PRATI, S. (2004). La certificación de la competencia lingüística de ELE en la Argentina, necesidades y desarrollos. Universidad de Buenos Aires. *Memorias Congreso Internacional de la Lengua Española*. Rosario, Argentina, 2004. Recuperado el 26 de diciembre, en <http://www.congresosdelalengua.es/accesibilidad.htm>.

PUELLO, A. (2008). El currículo de español como lengua extranjera. *Foreign language teaching*. Colombia, Universidad de Antioquia.

PUELLO, A. (2008). El currículo del español como lengua extranjera. Recuperado el día 20/01/2008 del sitio electrónico <http://www.google.com.co/search?hl=es&aq=El+curr%C3%ADculo+del+espa%C3%B1ol+como+lengua+extranjera%2Bpuello&meta=>.

RECKASE, M. D. (1998). Consequential validity from the test developer's perspectives. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17 (2), 13-16.

SANDOVAL, I. L. & SARMIENTO, L. L. (2004). *Parámetros para el diseño y/o selección de libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis de Licenciatura en Lenguas Modernas. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-31.

SHEPARD, L. A. (1997). The centrality of test use and consequences for validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16 (2), 5-8.

SHOHAMY, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331-345.

SHOHAMY, E. (2001). *The power of test: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.

SPOLSKY, B. (1997). The ethics of gatekeeping tests: What we have learned in a hundred years? *Language Testing*, 14(3), 242-247.

STANSFIELD, C. W. (1993). Ethics, standards, and professionalism in language testing. *Issues in Applied Linguistics*, 4(2), 189-206.

SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

URIBE MALLARINO, R. (2008). Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Notas no publicadas.

VALDÉS, G., & FIGUEROA, R. A. (1996). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex.

VAN DIJK, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT

WALL, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled? *System*, 28, 499-509.

Información sobre las instituciones

- Historia
- Programas
- Cursos
- Profesores
- Materiales
- Recursos
- Ambientes de promoción del español
- Dimensión intercultural (conocimiento de la cultura colombiana)

Información sobre los estudiantes

- Perfil
- Intereses
- Motivaciones

Información sobre las evaluaciones

- Criterios de evaluación
- Recursos con que cuenta la institución para la evaluación (libros- banco de pruebas)
- Puntos referentes para evaluar (Estándares - Marco Común Europeo - Instituto Cervantes- etc.)
- Persona (s) encargadas del diseño (profesores- profesor encargado del curso- etc.)
- Objetivos de la evaluación (notas-retroalimentación- aprobación/reprobación, etc.)
- Frecuencia de la evaluación
- Tipos de exámenes que utilizan (clasificación-parcial-final- etc.)
- Importancia de la evaluación dentro de la institución (aspectos de Planeación y gestión)
- Formación profesional en evaluación (capacitación de los docentes)

Información General

1. *Tipo de institución*

Universidad
Instituto de Lenguas
Centro de Cultura
Empresa
Embajada
Otros (especifique)

2. *Tipo de instrumento*

Examen de clasificación
Examen diagnóstico
Parcial
Examen final (achievement)
Examen de idoneidad (proficiency)
Otro (especifique)

3. *Diseño del examen*

Coordinador
Grupo de profesores
Un profesor
Profesor del curso
Otros (especifique)

4. *Tipo de decisiones*

Retroalimentar a los estudiantes
Nota
Aprobar/reprobar
Otro (especifique)

5. *Calificación de las respuestas de construcción (pe. habla, escritura)*

Matriz holística
Matriz analítica
Otro (especifique)

Por cada sección – Constructos

1. Tipo de pregunta

- Selección múltiple
- Completar (fill-in the gap)
- Falso o verdadero
- Preguntas abiertas cortas
- Preguntas abiertas largas
- Otro (especifique)

2. Lectura

2.1 Tipo de texto

- Narrativo
- Informativo
- Descriptivo
- Argumentativo
- Otro (especifique)

2.2 Número de palabras en texto:

2.3 Tema

2.4 Variedad de español

- Colombiano
- Peninsular
- Otro (especifique)

2.5 Habilidades

- Buscar información en el texto
- Identificar idea principal
- Identificar ideas secundarias
- Resumir texto
- Hacer inferencias
- Hacer predicciones
- Sacar conclusiones
- Identificar intención del autor
- Identificar punto vista del autor
- Identificar tipo de texto
- Identificar relación causa/efecto

Distinguir entre opiniones/hechos
Contrastar
Comparar
Leer críticamente
Secuenciar eventos
Scanning
Skimming
Otro (especifique)

3. Escritura

3.1 Tipo de texto

Cuento
Reseña
Carta
Otro (especifique)

3.2 Tema

3.3 Número de palabras/frases/párrafos

3.4 Habilidad

Completar frases
Combinar palabras
Combinar frases
Describir dibujos
Escribir ensayo
Otro (especifique)

4. Gramática

4.1 Habilidad

Tiempo verbales
Conjugaciones verbales
Sustantivos
Pronombres
Artículos
Adjetivos
Adverbios
Cuantificadores

Partes de una oración
Imperativos
Infinitivos
Modales
Comparativos
Superlativos
Otro (especifique)

5. Vocabulario

5.1 Habilidad

Sufijos
Prefijos
Significado
Traducción
Sinónimos
Antónimos
Raíces
Expresiones idiomáticas
Lenguaje coloquial
Lenguaje técnico
Lenguaje figurativo
Palabras compuestas
Palabras con varios significados
Otro (especifique)

6. Habla

6.1 Tipo de discurso

Cuento
Descripción
Presentación
Entrevista
Otro (especifique)

6.2 Tema

6.3 Habilidad

Describir dibujos
Contar historia

Contestar preguntas
Pronunciación
Entonación
Ritmo
Otro (especifique)

7. Escucha

7.1 Tipo de discurso

Frases
Cuento
Conversación
Clase (lecture)
Entrevista
Otro (especifique)

7.2 Tema

7.3 Duracion del discurso (seg/min)

7.4 Variedad de español

Colombiano
Peninsular
Otro (especifique)

7.5 Habilidad

Identificar idea principal
Identificar ideas secundarias
Resumir discurso
Hacer inferencias
Hacer predicciones
Sacar conclusiones
Identificar tipo de discurso
Identificar relación causa/efecto
Distinguir entre opiniones/hechos
Contrastar
Comparar
Escuchar críticamente
Secuenciar eventos
Otro (especifique)

Página 1: Principio

Estimado profesor,

Le solicitamos comedidamente su colaboración en este proyecto de investigación que estamos llevando a cabo en el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes.

El propósito de nuestro estudio es el de llevar a cabo una investigación acerca de las características de los exámenes de español como lengua extranjera administrados en el territorio nacional, a fin de servir de base para el diseño de políticas comunes en relación con la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en Colombia. En este momento, existe una gran variedad de pruebas administradas en el país, tanto exámenes de clasificación, como pruebas para evaluar los progresos de los estudiantes en dicha lengua (tanto de clasificación, parciales, finales y de salida). Queremos constituir un corpus de dichos exámenes a fin de llevar a cabo un análisis comparativo entre los diferentes instrumentos administrados en Colombia.

Nosotros garantizamos la confidencialidad de los datos recogidos en su investigación. Solamente se utilizarán para los fines del estudio en cuestión como insumo para informar una eventual política nacional en relación con la enseñanza-aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera en Colombia. Los datos recogidos no se usarán para el beneficio de ninguna institución en particular.

Gracias por su colaboración,

Equipo de Investigación
Universidad de los Andes
Evaluación del Español como Lengua Extranjera

Página 2: Información General

1. Nombre de la institución
2. ¿Cuándo inició el programa de español para extranjeros? (en años)
3. ¿Qué tipos de programas ofrecen? (comunicativo/académico/propósitos específicos/etc.)
4. ¿Cuántos niveles/módulos/cursos ofrecen en el programa?
6. Número de estudiantes por curso (promedio).
7. Razón(es) por la cual el estudiante está tomando estos cursos (marque todas las que apliquen)
8. ¿Qué habilidades/competencias se desarrollan a lo largo de los cursos? (marque todas las que apliquen)
9. Enfoque pedagógico institucional (marque todas las que apliquen)
 - Comunicativo
 - Académico
 - Con base en gramática
 - Con base en contenidos
 - Con base en propósitos específicos
 - Otro(s)
10. ¿Qué materiales se usan en los cursos? (Escriba "si" en todas las que apliquen y especifique si es necesario)
 - Materiales comprados, disponibles en el mercado. ¿Cuál?
 - texto/libro guía. ¿Cuál?
 - Materiales propios de la institución
 - Materiales diseñados por los profesores
 - Otro(s)

Página 3: Examen de clasificación

1. ¿Hay examen de clasificación? (Si su respuesta es "no" pase a la próxima página)

2. ¿Quién lo diseñó? (marque todas las que apliquen)

- Coordinador
- Grupo de profesores
- Un solo profesor
- Otro(s)

3. ¿Qué habilidades miden? (marque todas las que aplique)

- Lectura
- Escritura
- Habla
- Escucha
- Gramática
- Otro(s)

4. ¿Qué formato tienen las preguntas dependiendo de las habilidades?
(marque todas las que apliquen)

	Pregunta abierta	Selección múltiple	Relacionar	Falso o verdadero	Completar
Habla					
Escritura					
Habla					
Gramática					
Escucha					
Vocabulario					
Pronunciación					
Otro(s)					

5. ¿Quién lo califica? (marque todas las que apliquen)

- Coordinador
- Un grupo de profesores
- Profesor encargado
- Otro

6. ¿Hay alguna referencia de corrección para todos los profesores?

- Clave de respuestas (answer key)
- Matriz/rúbrica analítica
- Matriz/rúbrica holística

Ninguna
Otro(s)

Página 4: Examen de Salida

1. ¿Hay examen de salida de la institución? (si su respuesta es "no" pase a la próxima página)

2. ¿Quién lo diseña? (marque todas las que apliquen)

Coordinador
Grupo de Profesores
El profesor del curso
Otro

3. ¿Qué habilidades miden? (marque todas las que apliquen)

Lectura
Escritura
Habla
Escucha
Gramática
Pronunciación
Vocabulario
Otro(s)

4. ¿Qué formato tienen las preguntas dependiendo de la habilidad?
(marque todas las que apliquen)

	Pregunta abierta	Selección múltiple	Relacionar	Falso o verdadero	Completar
Habla					
Escritura					
Habla					
Gramática					
Escucha					
Vocabulario					
Pronunciación					
Otro(s)					

5. ¿Quién lo califica? (marque todas las que apliquen)

- Coordinador
- Grupo de profesores
- Profesor del curso
- Otro(s)

6. ¿Hay alguna referencia de corrección para todos los profesores?

- Clave de respuestas (answer key)
- Matriz/rúbrica analítica
- Matriz/rúbrica holística
- Ninguna
- Otro(s)

Parte 5: Evaluación en el salón de clase

Si los profesores utilizan algún medio de evaluación en el salón de clase, por favor, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación usan?
(quizes, presentaciones, etc.)

2. ¿Qué habilidades se evalúan en el aula de clase? (marque todas las que apliquen)

- Lectura
- Escritura
- Habla
- Escucha
- Pronunciación
- Gramática
- Vocabulario
- Otra(s)

3. ¿Con qué frecuencia evalúan?
(marque todas las que apliquen)

- Al principio del curso
- Al final del curso
- Semanalmente
- Otro(s)

4. ¿Quién diseña estos instrumentos? (marque todas las que apliquen)

- Coordinador
- Grupo de profesores
- Profesor del curso
- Otro(s)

5. ¿Quién usa estos instrumentos? (marque todas las que apliquen)

- Coordinador
- Grupo de profesores
- Profesor del curso
- Otro(s)

6. ¿Hay alguna referencia de corrección para todos los profesores?

- Clave de respuestas (answer key)
- Matriz/rúbrica analítica
- Matriz/rúbrica holística
- Ninguna
- Otro(s)

7. ¿Qué formato tienen las preguntas dependiendo de la habilidad?
(marque todas las que apliquen)

	Pregunta abierta	Selección múltiple	Relacionar	Falso o verdadero	Completar
Habla					
Escritura					
Habla					
Gramática					
Escucha					
Vocabulario					
Pronunciación					
Otro(s)					

8. ¿Qué tipo de decisiones se toman con estas evaluaciones? (p. ej. promoción, clasificación, revisión de contenidos, etc.)

Página 6: Comentario(s)

Si tiene algún comentario sobre como se evalúa o algo que quiera aportar para nuestra investigación, escriba abajo.

Página 7: Finalización

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Equipo de Investigación
Universidad de los Andes
Evaluación del Español como Lengua Extranjera

