



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

**Certificación de competencia lingüística en la universidad
española: estudio de puesta en marcha**

Presentada por:

Dña. Julia Zabala Delgado

Dirigida por:

Dra. Cristina Pérez Guillot

Valencia, febrero 2014

*A mis padres, por haberme traído hasta aquí acompañándome
en cada uno de mis pasos; a Oscar, por su apoyo constante e
incondicional.*

Agradecimientos

No puedo agradecer bastante a la Dra. Cristina Pérez Guillot -sin cuya ayuda en incontables consejos no hubiera siquiera comenzado este proyecto- su generosidad con su tiempo aun cuando había que sacarlo de debajo de las piedras y sus ánimos y sentido del humor que me alentaron en los momentos complicados. Gracias también a mis compañeros por su apoyo y contribuciones críticas que me ayudaron a mejorar. Y por último y especialmente, gracias a mi familia y sobre todo a mis hijos, Julia y Arturo, por los fines de semana y vacaciones sacrificados y por entender lo mucho que me ayudaban portándose bien.

El proceso de Bolonia creó el Espacio Europeo de Educación superior en 2010 que identificaba tres objetivos básicos para los estudiantes universitarios: la movilidad, la empleabilidad y la calidad en la educación. Estos tres objetivos y muy especialmente la movilidad hacen surgir una necesidad de acreditación de competencia en lenguas para tanto estudiantes universitarios como profesionales que deben demostrar sus conocimientos de lenguas extranjeras como requisito previo para participar en programas o procesos de selección fuera de sus fronteras.

Desde 1991, el MCER constituye una herramienta práctica para determinar de una manera clara cuales deben de ser los diferentes estadios de aprendizaje en el campo de las lenguas a la vez que facilita la evaluación de resultados a nivel internacional. Sin embargo, pensamos que queda todavía mucho camino por recorrer en el ámbito de la formación de profesionales como examinadores y en el campo de la creación de exámenes de certificación de conocimientos de lenguas.

The European Higher Education Area was created within the framework of the Bologna process in 2010 and defined three basic aims for university graduates: mobility, employability and quality in education. These three aims and mobility in particular gave rise to the need for language accreditation for both university students and professionals. Language accreditation has become a prerequisite for taking part in selection processes for both academic and work programmes abroad.

From 1991, the CEFR has been implemented as a practical tool for clearly identifying the different stages of language learning while facilitating the international comparability of assessment results. However, there is still a long way to go in the field professional training for the development of proficiency exams for language accreditation.

El procés de Bolonya va crear l'Espai Europeu d'Educació superior en 2010 que identificava tres objectius bàsics per als estudiants universitaris: la mobilitat, l'ocupabilitat i la qualitat en l'educació. Estos tres objectius i molt especialment la mobilitat fan sorgir una necessitat d'acreditació de competència en llengües tant per a els estudiants universitaris com per a els professionals que han de demostrar els seus coneixements de llengües estrangeres com a requisit previ per a participar en programes o processos de selecció fora de les seues fronteres.

Des de 1991, el MCER constituïx una ferramenta pràctica per a determinar d'una manera clara quals deuen de ser els diferents estadis d'aprenentatge en el camp de les llengües al mateix temps que facilita l'avaluació de resultats a nivell internacional. No obstant això, pensem que queda encara molt camí per recórrer en l'àmbit de la formació de professionals com a examinadors i en el camp de la creació d'exàmens de certificació de coneixements de llengües.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Hipótesis y objetivos.....	3
Metodología	5

I MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	11
1.1 Definición del término adquisición.....	13
1.2 Factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua.....	15
1.3 Modelos de adquisición de segundas lenguas	21
CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.....	37
2.1 Tipología de pruebas lingüísticas.....	45
2.1.1. Pruebas de rendimiento	55
2.1.2. Pruebas de proficiencia.....	57
2.2 Validez de las pruebas lingüísticas	58
2.3 Fiabilidad de las pruebas lingüísticas	63
CAPÍTULO 3. INTERACCIÓN ENTRE DISCIPLINAS: ADQUISICIÓN Y EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.....	67
3.1 Diferencias individuales en las habilidades lingüísticas adquiridas o medidas.....	77

3.2 Diferencias individuales en estrategias y otros procesos empleados en el uso y la evaluación de la lengua	82
3.3 Variaciones en las tareas y el contexto y sus efectos en el uso de la lengua y en el rendimiento en la prueba de lengua	85

II MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 4. CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD

ESPAÑOLA.....	91
4.1 La declaración de Bolonia y los nuevos grados	92
4.2 El Consejo de Europa: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	95
4.3 El EEES y el fomento del plurilingüismo en España.....	105
4.4 Modelo de acreditación de ACLES.....	108
4.4.1. Los orígenes de ACLES.....	108
4.4.2. Configuración del modelo de Acreditación ACLES.....	110
4.5 Centro de Lenguas	114
4.5.1. Prueba de nivel	119
4.5.1.1. Propósito de la prueba	120
4.5.1.2. Contenidos	121
4.5.1.3. Marco de referencia	121
4.5.1.4. Procedimiento de calificación.....	122
4.5.1.5. Método de evaluación.	123
4.5.1.6. Proceso de desarrollo de contenidos	124
4.5.1.7. Proceso de administración	125
4.5.2. Prueba de rendimiento	126
4.5.2.1. Propósito de la prueba	126

4.5.2.2. Contenidos	127
4.5.2.3. Marco de referencia	129
4.5.2.4. Procedimiento de calificación	129
4.5.2.5. Método de evaluación.	130
4.5.2.6. Proceso de desarrollo de contenidos	131
4.5.2.7. Proceso de administración	132

III MARCO APLICADO

CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE PUESTA EN MARCHA DE UNA PRUEBA DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA.....

5.1 Primeras aproximaciones a una prueba de certificación.....	137
5.1.1. Propósito de la prueba.....	138
5.1.2. Contenidos	140
5.1.3. Marco de referencia.....	146
5.1.4. Procedimiento de calificación.....	148
5.1.5. Método de evaluación	157
5.1.6. Proceso de desarrollo de los contenidos	164
5.1.7. Proceso de administración.....	167
5.1.8. Resultados y propuestas de mejora.....	179
5.2 Plan de mejora.....	183
5.2.1. Estudio de necesidades de los candidatos.....	183
5.2.2. Formación del profesorado en evaluación y desarrollo de las pruebas....	194
5.3 Evolución de la prueba: puesta en marcha de acciones de mejora.....	203
5.3.1. Prueba de certificación de competencia lingüística de enero de 2012....	204

5.3.2. Prueba de certificación de competencia lingüística de julio de 2012	213
5.4 Hacia un modelo de examen: prueba de certificación de competencia lingüística de enero de 2013.....	248
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y PROPUESTA DE PROCEDIMIENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PRUEBA DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD.....	263
6.1 Planificación.....	264
6.2 Diseño	266
6.3 Pilotaje	268
6.4 Administración de la prueba	270
6.5 Análisis de resultados de la prueba.....	272
6.6 Información a los interesados	274
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	
7.1. Verificación de objetivos e hipótesis.....	280
7.2. Contribuciones y futuras líneas de investigación.....	284
BIBLIOGRAFÍA.....	289
ANEXOS I	
Anexo 9. GUÍA DE CANDIDATO.....	311
Anexo 10. GUÍA DE ADMINISTRACIÓN	331
Anexo 11. GUÍA DE DESARROLLADOR.....	339
Anexo 12. GUÍA DE CORRECTOR	371

Anexo 13. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y COMPRENSIÓN ESCRITA.....	391
Anexo 14. HOJA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN ESCRITA.	396
Anexo 15. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA.....	398
Anexo 16. HOJA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL.....	400
Anexo 17. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL.....	401
Anexo 19. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA. ESCALA DE DESCRIPTORES	408
Anexo 20. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ORAL. ESCALA DE DESCRIPTORES	419

ANEXOS II EN CD-ROM

ANEXO 1. Ley Orgánica 4/2007 de 12 de Abril.....	431
ANEXO 2. Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.....	452
ANEXO 3. Decreto 61/2013, de 17 de mayo.....	465
ANEXO 4. Orden de 5 de octubre de 2009, Consellería de Educación.....	473
ANEXO 5. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística de la UPV 2011.....	490
ANEXO 6. Cuadro de categorías descriptivas del MCERL.....	517
ANEXO 7. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística del CDL. Enero de 2012.....	519
ANEXO 8. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística del CDL. Julio de 2012.....	543
ANEXO 18. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística del CDL. Enero 2013.....	574
ANEXO 21. Informe de evaluación de expertos ACLES.....	615

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUCCIÓN

Figura 1. Metodología de nuestro estudio	9
--	---

CAPÍTULO 1

Figura 2. Modelo de adquisición de segundas lenguas de Lambert (Lambert 1974 en Baker y Prys Jones, 1998, p. 642).	22
--	----

Figura 3. Diagrama del modelo adquisición de segundas lenguas de Gardner (1979) en Gardner (2010, p.83).	28
--	----

Figura 4. Marco para el estudio del aprendizaje de una segunda lengua de Stern (Stern 1983, p.338).....	30
---	----

Figura 5. Diagrama de Spolsky del aprendizaje de una segunda lengua (Spolsky 1989, p.28 in Mitchell & Myles, 2004, p.6).	34
--	----

CAPÍTULO 2

Figura 6. Diagrama de evaluación, medición y prueba (Lynch, 2001)	39
---	----

Figura 7. Diagrama de evaluación, medición y prueba (Bachman, 1990).....	40
--	----

Figura 8. Proceso de razonamiento en el argumento de validez (traducido de Manual for test Development and Examining. Council of Europe, 2011).....	62
---	----

CAPÍTULO 3

Figura 9. Diagrama de los tipos de variabilidad (Ellis, 1985).....	73
--	----

Figura 10. Relación entre el uso de la lengua y el rendimiento en la prueba de lengua (Bachman y Palmer, 1996).....	76
---	----

CAPÍTULO 4

Figura 11. Dimensión cuantitativa (Council of Europe, 2001b, p.32)	102
Figura 12. Dimensión cualitativa (Council of Europe, 2001b, p.33)	103
Figura 13. Evolución del número de alumnos en el CDL desde su creación.	117
Figura 14. Evolución del número de candidatos en exámenes oficiales en el CDL desde su creación.....	118
Figura 15. Resultados de pruebas de nivel en el CDL en 2011.....	122

CAPÍTULO 5

Figura 16. Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas en 2011.	148
Figura 17. Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas en 2011.....	148
Figura 18. Estructura de la encuesta para el estudio de necesidades de los candidatos a la prueba.....	186
Figura 19. Encuesta a candidatos CDL ¿Cuál es el motivo por el que realizas un curso de idiomas?.....	187
Figura 20. Encuesta a candidatos CDL ¿Consideras importante que el curso incluya prueba de evaluación?	188
Figura 21. Encuesta a candidatos CDL ¿Consideras importante que el curso incluya prueba de evaluación?¿Por qué?	189
Figura 22. Encuesta a candidatos CDL ¿Tienes intención de presentarte a una certificación oficial?.....	190
Figura 23. Encuesta a candidatos CDL ¿Por qué razón te presentarías a una certificación oficial?.....	191
Figura 24. Encuesta a candidatos CDL ¿Qué exámenes oficiales conoces?.....	192
Figura 25. Encuesta a candidatos CDL ¿Qué nivel necesitarías acreditar en un examen oficial?.....	193

Figura 26 Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2012.	212
Figura 27 Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas en enero de 2012.	212
Figura 28. Porcentaje de alumnos presentados a examen en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de julio de 2012.	246
Figura 29. Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de julio de 2012.	247
Figura 30. Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de julio de 2012.	247
Figura 31. Porcentaje de alumnos presentados a examen en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2013.	257
Figura 32. Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2013.	258
Figura 33. Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2013.	258

CAPÍTULO 6

Figura 34. Estadio de planificación de una prueba de certificación lingüística.	264
Figura 35. Estadio de diseño de una prueba de certificación lingüística.	266
Figura 36. Estadio de pilotaje de una prueba de certificación lingüística.	268
Figura 37. Estadio de administración de una prueba de certificación lingüística.	270
Figura 38. Estadio de análisis de los resultados de una prueba de certificación lingüística.	272
Figura 39. Estadio de información a los interesados de una prueba de certificación lingüística.	274
Figura 40. Propuesta de procedimiento para la implementación de una prueba de certificación lingüística en la universidad.	276

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 2

Tabla 1. Categorización de tipos de evaluación (McAlpine, 2002)	41
Tabla 2. Tipología de pruebas lingüísticas (Madsen, 1983)	47
Tabla 3. Correspondencias entre tipos de pruebas lingüísticas y decisiones a adoptar a partir de las mismas (Brown, 2005).....	54

CAPÍTULO 3

Tabla 4. Relación entre la ASL y la ELE (Bachman y Cohen, 1998)	72
---	----

CAPÍTULO 4

Tabla 5. Estructura de exámenes del nivel B2 del modelo ACLES.....	114
--	-----

CAPÍTULO 5

Tabla 6. MCERL escala global. Usuario independiente B1 y B2. (Council of Europe, 2001).....	142
Tabla 7. MCERL descriptores de comprensión auditiva en general. (Council of Europe, 2001, p.8).....	142
Tabla 8. MCERL descriptores de comprensión de lectura en general. (Council of Europe, 2001, p.10).....	143
Tabla 9. MCERL descriptores de interacción oral en general. (Council of Europe, 2001, p. 12).....	143
Tabla 10. MCERL descriptores de interacción escrita en general. (Council of Europe, 2001, p. 19).....	143
Tabla 11. MCERL descriptores de expresión oral en general. (Council of Europe, 2001, p. 20).....	143
Tabla 12. MCERL descriptores de expresión escrita en general. (Council of Europe, 2001, p. 23).....	143

Tabla 13. Instrucciones y criterios de evaluación de prueba de producción oral. Prueba de certificación de competencia lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.	154
Tabla 14. Instrucciones y criterios de evaluación de prueba de producción escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.	156
Tabla 15. Especificaciones de la Prueba de Certificación de Competencia Lingüística de la UPV de nivel B2. 2011.	161
Tabla 16. Hoja de evaluación de prueba de producción escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.	175
Tabla 17. Hoja de evaluación de prueba de producción oral. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.	178
Tabla 18 Estructura de la Prueba de Certificación de Competencia Lingüística de la UPV de nivel B2. Julio de 2012.	219
Tabla 19. Tabla descriptiva de la tarea de opción múltiple para comprensión lectora.	225
Tabla 20. Hoja de evaluación de prueba de producción escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.	233
Tabla 21 . Hoja de evaluación de prueba de producción oral. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.	236
Tabla 22. Informe de expertos ACLES. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística. Enero de 2013.	256

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

ACLES Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior

ALTE Association of Language Testers in Europe

ASL Adquisición de Segundas Lenguas

CdE Consejo de Europa

CDL Centro de Lenguas. Universitat Politècnica de València

CRUE Conferencia de Rectores de Universidades Españolas

CRUE Conferencia de Rectores de Universidades Españolas

EALTA European Association for Language testing and Assessment

ECTS European Credit Transfer System

EEES Espacio Europeo de Educación Superior

EHEA European Higher Education Area

ELE Evaluación de Lenguas Extranjeras

ENLU European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates

MCER Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PAS Personal de Administración y Servicios

PDI Personal Docente e Investigador

SLA Second Language Acquisition

UPV Universitat Politècnica de València

INTRODUCCIÓN

El proceso de Bolonia crea en 2010 el Espacio Europeo de Educación superior como culminación de un proceso que comienza en 1999 y que tiene como objetivo armonizar los sistemas de educación superior en Europa. Los objetivos iniciales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Bologna Process. European Higher Education Area, 2010) eran el fomento de la movilidad, la empleabilidad y la calidad en la educación a través de la implementación de un sistema de cualificaciones comparables basados en una educación de calidad. Sin embargo, y con los acontecimientos acaecidos en los últimos años y la situación social y económica a la que se enfrenta Europa, el EEES se plantea como algo más y se redefine en la Conferencia de Ministros de Bucarest (EHEA Ministerial Conference, 2012) como la reforma que podría ayudar a la recuperación europea mediante la generación de empleo y el consecuente fomento de un nuevo sistema económico sostenible. Estos objetivos y visión de futuro sintonizan a su vez con la idea de identidad europea del Consejo de Europa que engloba el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la comprensión mutua, la ciudadanía democrática y la cohesión social.

De este modo, los sistemas educativos de los países miembros, y más concretamente las instituciones de educación superior, que se encuentran en pleno proceso de implementación de los nuevos grados, se enfrentan a la necesidad de fomentar estos objetivos de movilidad y empleabilidad mediante la adopción de políticas que permitan a sus egresados formar parte de esta nueva Europa. El plurilingüismo se perfila como elemento indispensable para la promoción de esta movilidad y consecuentemente, las universidades, como actores principales en este proceso, se ven en la

necesidad de generar mecanismos propios que permitan a sus estudiantes, no sólo formarse y adquirir las competencias necesarias en otras lenguas, sino también certificar estas competencias de un modo reconocible más allá de sus propios muros e incluso de sus fronteras, tanto regionales como nacionales. La conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), en sus *Propuestas Sobre la Acreditación de Idiomas* (CRUE, 2011), recoge esta necesidad y tras analizar la situación en las universidades españolas, establece una serie de acciones de futuro destinadas a influenciar las actuaciones de las instituciones de educación superior en los próximos años de cara a un sistema de reconocimiento de competencia lingüística independiente de la formación.

La certificación del conocimiento de una lengua independientemente de la formación, otrora establecida fuera de la competencia universitaria y considerada como complementaria y administrada por organismos externos, pasa a ser considerada como un servicio necesario de las instituciones de educación superior que deberá regirse, al igual que las titulaciones, por los mismos principios de calidad y transferibilidad supranacional. Las universidades toman consciencia de que la sociedad europea demanda este servicio de las universidades y de que el Consejo de Europa, mediante su Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), ha facilitado su labor, determinando de una manera clara los diferentes estadios de aprendizaje y proporcionando un marco claro de comparación de conocimiento aplicable internacionalmente.

A pesar de tratarse de un proceso relativamente reciente y en el que consideramos que dada su cronología queda mucho camino por recorrer, la rapidez en la implantación de este tipo de certificaciones en las diferentes instituciones de educación superior europeas y las necesidades

crecientes surgidas a raíz de este hecho nos ha llevado a nuestra decisión de profundizar en el proceso, siendo por tanto nuestro interés en el mismo el que centrará nuestra labor investigadora. A lo largo de esta tesis, estudiaremos el proceso de implementación de una certificación de competencia lingüística en la universidad española desde sus inicios y analizaremos los pasos emprendidos para la creación de una prueba capaz de responder a las necesidades anteriormente mencionadas. Observaremos y analizaremos la problemática concreta de implementar una prueba de este tipo en el contexto universitario y los desafíos a los que debemos enfrentarnos a la hora de adaptar los mecanismos preexistentes a las nuevas necesidades.

Hipótesis y objetivos

Para el desarrollo de nuestro estudio, basaremos esta tesis en las siguientes hipótesis:

- Nuestra primera hipótesis de trabajo es que existe una diferencia entre el proceso de elaboración y administración de pruebas de proficiencia y el proceso de elaboración y administración de pruebas de rendimiento, diagnóstico o aptitud. Pensamos que esta diferenciación no sólo se basaría en la naturaleza de la prueba en sí, claramente diferenciada por su propio propósito y definición, sino también en el rol del profesor/desarrollador/corrector que no tiene a su disposición el conocimiento de los alumnos o del programa de enseñanza que estos hayan podido cursar y se ve limitado por unas necesidades ajenas a su rol de formador. Asimismo, basaríamos nuestra hipótesis en nuestra creencia de que esta

diferenciación supondría unas necesidades diferentes que deberían ser estudiadas y consideradas previo a la implementación de una prueba de estas características en un contexto tal y como el que nos ocupa.

- Nuestra segunda hipótesis de trabajo es que estas mismas diferencias suponen una necesidad de formación específica para el personal encargado del desarrollo de la prueba, y que esta formación influirá positivamente en la estructura y el desarrollo de la misma. De este modo, partimos de la creencia de que esta formación no deberá limitarse al conocimiento de la estructura o contenidos de la prueba, sino que deberá asimismo englobar conocimientos sobre la creación de tareas concretas para la evaluación de las diferentes destrezas, sobre procedimientos de administración así como de los métodos de corrección.

De acuerdo con nuestras hipótesis, los objetivos de nuestra investigación que nos permitirán refutar o validar la idea a partir de la cual surgió la realización de este proyecto de investigación serán los siguientes:

- Analizar las diferentes pruebas en funcionamiento en un centro de lenguas para poder establecer un marco a partir del cual compararlas y establecer sus diferencias en cuanto a los diferentes procesos involucrados -desarrollo, administración y corrección-.
- Examinar, en base a las diferencias que podamos encontrar en el desarrollo, administración y corrección de la prueba, las

necesidades para la implementación de un examen de proficiencia en el contexto de una institución de educación superior.

- Presentar un estudio del proceso de implementación de un examen de proficiencia lingüística a lo largo de dos años para observar los diferentes estadios de desarrollo y las diferentes necesidades surgidas, así como examinar las soluciones propuestas para la satisfacción de las mismas.
- Proponer un modelo de procedimiento de implementación de una prueba de certificación lingüística que puede ser utilizado como marco de actuación para la implantación de una prueba de estas características en una universidad española.

Metodología

Nuestro estudio parte de una estructura que divide nuestro trabajo en tres grandes bloques dentro de los cuales se enmarcarán nuestros diferentes capítulos. En primer lugar, presentaremos un marco teórico que nos proporcionará una visión general de la literatura sobre adquisición de segundas lenguas, evaluación de segundas lenguas y la interacción entre estos dos campos. En segundo lugar, daremos paso a un marco contextual que nos permitirá situar nuestro estudio en la universidad española mediante una revisión de las políticas educativas europeas y su implementación en España y un breve repaso a los centros de lenguas y su labor, para centrarnos a continuación en el Centro de Lenguas de la Universitat Politècnica de Valencia y en las pruebas lingüísticas que se realizan en el mismo. Y por último, desarrollaremos nuestro marco

aplicado en el que analizaremos el proceso de puesta en marcha de una prueba de certificación lingüística y los diferentes estadios por los que pasamos en nuestro camino hacia un modelo de examen definitivo, para de este modo llegar a una propuesta de procedimiento para la implementación de un examen de certificación lingüística en una universidad española.

Siguiendo con nuestra estructura y ahondando en la misma, nuestro estudio comienza en nuestro marco teórico partiendo de la idea de que debemos comprender la forma en la que el aprendiz adquiere una lengua para de este modo definir una noción de competencia que nos permita especificar los contenidos de una prueba lingüística. Así, nuestro capítulo 1 analizará el término adquisición y los factores que influyen en la misma y realizará una breve revisión de los diferentes modelos de adquisición de segundas lenguas más influyentes desde la década de los 70 hasta la actualidad. A continuación, y considerando la necesidad de comprender la naturaleza de las propias pruebas de evaluación, nuestro capítulo 2 versará sobre la evaluación de segundas lenguas, examinando la tipología de pruebas lingüísticas para posteriormente profundizar en las pruebas de rendimiento y proficiencia, revisando asimismo de manera general los conceptos de validez y fiabilidad. Por último y siguiendo dentro de nuestro marco teórico, ambos campos de estudio se encontrarán en nuestro capítulo 3, en el que pasaremos a analizar los puntos de contacto entre la adquisición y la evaluación de segundas lenguas.

Continuaremos nuestro trabajo con nuestro marco contextual, en el que nuestro capítulo 4 nos ayudará a situar nuestra investigación presentando los principios generales de la declaración de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en el sistema universitario

español y la creación y características más relevantes del Marco Común Europeo de Referencia. Esta exposición nos llevará a las consiguientes exigencias en materia de lenguas y la necesidad de creación de una certificación propia de la universidad y creada exclusivamente con ella en mente. Asimismo, y continuando con nuestro capítulo 4, revisaremos el modelo de acreditación de competencia lingüística de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior (ACLES), así como describiremos el Centro de Lenguas de la Universitat Politècnica de València (UPV), sus medios, infraestructuras, capacidad y tipos de pruebas desarrolladas. Por último, y enlazando con nuestro marco aplicado a continuación, elaboraremos un análisis de referencia de las pruebas desarrolladas en el Centro de Lenguas (CDL) con anterioridad a la implantación de una prueba de competencia lingüística, siguiendo la clasificación de características propuesta por Bachman (1991) que utilizaremos en el capítulo siguiente para examinar las pruebas de proficiencia.

Nuestro último bloque se compondrá de nuestro marco aplicado en el que nuestro capítulo 5 examinará las primeras aproximaciones a la implantación de una prueba de certificación mediante el análisis de la misma siguiendo la clasificación de características de Bachman y estableciendo un paralelismo con las pruebas ya implementadas en el centro. Continuaremos con un análisis del proceso de implantación de la prueba a lo largo de dos años, revisando las sucesivas modificaciones a la misma desde sus orígenes y como consecuencia de los resultados de nuestro estudio. El análisis de los pasos llevados a cabo en estos primeros procesos, los resultados obtenidos de este análisis y las propuestas de mejora implementadas constituirán el núcleo de este capítulo y nos llevarán a la propuesta de procedimiento para la

implementación de un examen de certificación en la universidad que analizaremos en nuestro capítulo 6. El capítulo 7 expondrá las conclusiones de nuestro estudio, verificación o refutación de nuestras hipótesis, revisión del grado de consecución de nuestros objetivos iniciales y planteamiento de estudios futuros.

Con el objetivo de facilitar la lectura de nuestro trabajo y la comprensión del proceso llevado a cabo como consecuencia del mismo, nuestro estudio incluye asimismo diversos anexos estructurados en dos partes que responden a la naturaleza de los anexos, siendo estos documentos de referencia en uno de los casos - marco legislativo aplicable o pruebas lingüísticas desarrolladas por nosotros y examinadas en nuestro proceso- y documentos de creación propia en el otro, elaborados como fruto directo de nuestro estudio y por tanto consecuencia directa del mismo. Así, presentaremos por un lado los materiales de referencia, anexos relativos a la legislación aplicable a este tipo de pruebas universitarias, tanto a nivel universitario como a nivel autonómico y nacional, así como aquellos relativos a las diferentes pruebas lingüísticas desarrolladas en el centro a lo largo del periodo de nuestro estudio y los informes de expertos de nuestra última prueba desarrollada. Estos anexos se presentarán en un CD-ROM adjunto que permitirá su consulta paralela a lo largo de la lectura de nuestro trabajo. Por otro lado presentaremos los materiales desarrollados como fruto de nuestro trabajo, que comprenderán las diferentes guías desarrolladas –guía de candidato, de administración, de desarrollador y de corrector-. Estos anexos se presentarán impresos junto con nuestro estudio puesto que forman parte del resultado del proceso y no podría entenderse los unos sin el otro.

Terminamos esta introducción con una figura que queremos sirva de representación gráfica de la metodología de nuestro estudio, dividida en tres grandes partes: marco teórico, marco contextual y marco aplicado.

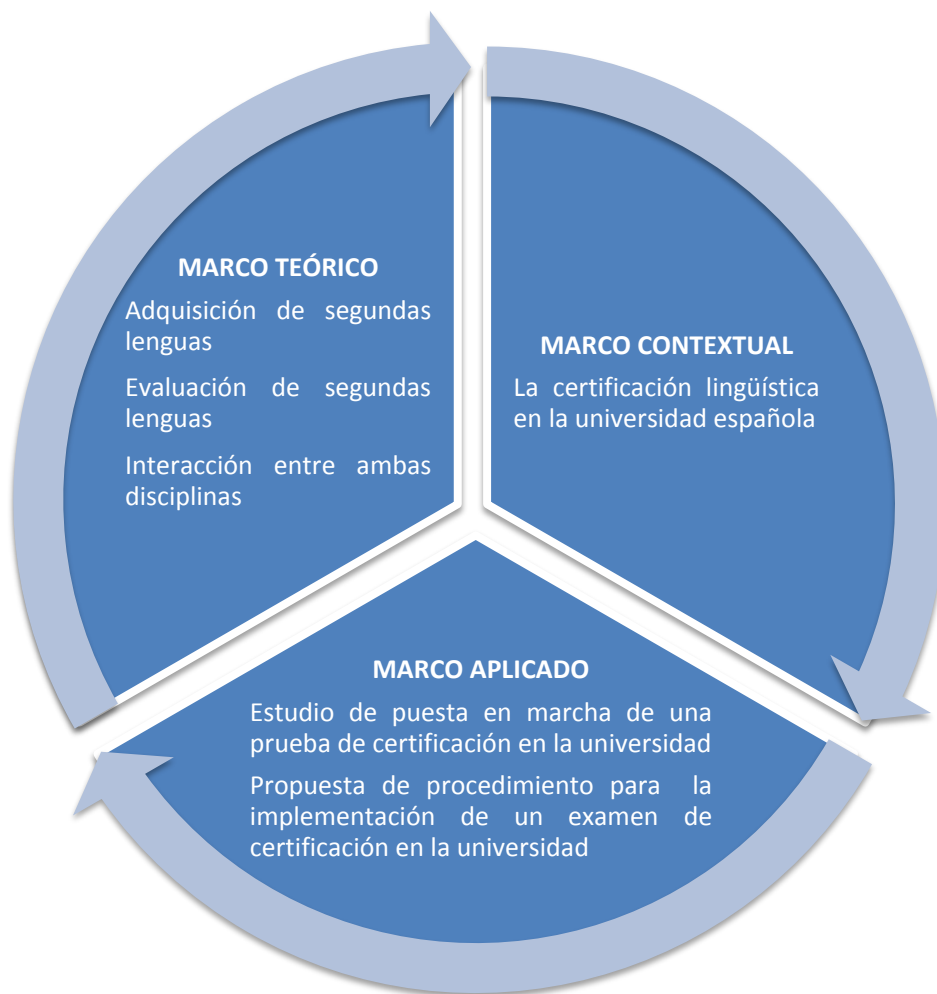


Figura 1. Metodología de nuestro estudio

I MARCO TEÓRICO

ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Como hemos mencionado anteriormente en nuestra introducción, comenzaremos nuestro estudio con una visión general de la literatura sobre adquisición de segundas lenguas puesto que un factor determinante a la hora de especificar los contenidos de una prueba es el comprender la forma en la que el aprendiz adquiere una segunda lengua (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001) y por tanto consideramos que las diferentes teorías sobre la adquisición determinarán las expectativas que tengamos no sólo con respecto a los resultados del alumno en cuanto a consecución de sus objetivos de aprendizaje sino también con respecto a la medición de los mismos. Encontramos en la literatura numerosos ejemplos de cómo el proceso de adquisición repercute en la elaboración de pruebas, tales como la clasificación de Webb (2006) que establece una diferenciación entre *la perspectiva diferencial* que elaboraba las pruebas para diferenciar los distintos grados de inteligencia o las diferentes habilidades mentales del aprendiz; la *perspectiva conductual*, que considera el lenguaje como un sistema de sonidos y por tanto comprende el aprendizaje de la lengua como un sistema de hábitos basado en la práctica y la repetición; la *perspectiva cognitiva* que se centra en la relación entre habilidades, conceptos y principios así como la relación entre ellos, y; la *perspectiva situacional o sociocultural* que pone de relieve la naturaleza eminentemente social del proceso. En cualquiera de los casos, durante nuestro trabajo hemos podido observar que la base de una correcta definición de los contenidos y de las tareas de una prueba, debe ser consecuencia de una comprensión adecuada de las teorías sobre adquisición de lenguas.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un proceso enormemente complejo que si bien fue considerado en un principio como propio del campo de la lingüística aplicada, ha ido evolucionando y considerándose más bien como un estudio donde las aportaciones multidisciplinares han ido sustituyendo a los rígidos enfoques anteriores basados únicamente en la adquisición lingüística. De este modo y contrariamente al espíritu reduccionista anterior, se impone el concepto de que el lenguaje sólo puede ser entendido si se tienen en cuenta diferentes dimensiones como la comunicativa, pragmática o contextual, así como distintos factores y procesos cognitivos (Mayor, 1991). Hoy en día, la adquisición de segundas lenguas se estudia desde el punto de vista de campos tan diversos como la lingüística, la psicología, la sociología, la sociolingüística, la antropología y la pedagogía, con objetivos diferentes en cada caso:

- La psicolingüística estudia fundamentalmente los procesos mentales involucrados para desarrollar una teoría de adquisición del lenguaje.
- La lingüística plantea una perspectiva teórica de la naturaleza del lenguaje.
- La sociolingüística estudia los factores sociológicos que influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- La pedagogía observa el proceso desde una perspectiva educativa que permita desarrollar herramientas de enseñanza apropiadas.

En cualquier caso, la mayoría de modelos de adquisición de segundas lenguas presentan un enfoque multidisciplinar (Spolsky, 1980, Stern, 1983, 1991), entre muchos otros, que tiene como eje central al individuo

como ser social complejo y procesador del lenguaje. La mayoría de modelos en el estudio de esta disciplina –gramática universal, modelos cognitivos y modelos socioculturales- pretenden según unos u otros enfoques, analizar y estructurar los mecanismos externos e internos que permiten al individuo procesar, aprender y almacenar nueva información con la intención de documentar los distintos procesos involucrados en un proceso difícilmente definible o cuantificable. Tal y como afirma Ellis (1985), la adquisición de una segunda lengua no es un fenómeno uniforme y predecible, por lo que no existe una manera única de adquirir una segunda lengua. Podemos afirmar que es producto de una diversidad de factores que dependen del alumno por un lado y el entorno de aprendizaje por el otro. Como veremos más adelante, es importante comenzar a reconocer la complejidad y la diversidad que surgen como consecuencia de la interacción de estos dos conjuntos de factores.

1.1 Definición del término adquisición

Establecer una definición única del término adquisición es complicado puesto que existen diversas opiniones y enfoques según los autores estudiados, sin embargo, creemos que es importante aproximarnos a los distintos conceptos que engloba el término y a través de ellos poder formar una definición que nos permita comprender esta disciplina, como punto de partida de nuestra investigación.

Comenzaremos por considerar que existen diversas maneras en las que puede dar lugar el proceso de adquisición de una segunda lengua. Si la adquisición de una segunda lengua se realiza de manera simultánea a la adquisición de la lengua materna nos encontramos con lo que se denomina bilingüismo inicial o simultáneo. Este es similar al llamado bilingüismo sucesivo en el que un niño adquiere la segunda lengua como

consecuencia de su inmersión en un entorno bilingüe y aunque presenta mayores problemas de adquisición que el bilingüismo inicial, estos son mínimos al encontrarse en un contexto bilingüe. Por otro lado, se puede adquirir una segunda lengua con posterioridad a la primera y de manera intencionada, en estos casos se establece en ocasiones la distinción entre *segunda* lengua y lengua *extranjera* para explicar la adquisición de manera natural o ‘no formal’ de una lengua en contraposición a la instrucción formal. Igualmente debemos considerar al hablar de adquisición de una lengua que no sólo hablamos de bilingüismo sino también de multilingüismo, puesto que denominamos segunda lengua a cualquier lengua diferente de nuestra primera lengua, sin importar si esta es la segunda, tercera o cuarta que se adquiere.

Cabe resaltar que, al intentar precisar el concepto de adquisición de una segunda lengua estamos obligados tal y como indica Mayor (1993) a contrastar los conceptos de adquisición y aprendizaje, bien para distinguirlos o para considerarlos equivalentes. Esta diferenciación tiene su origen en el modelo de Krashen (Krashen, 1981, 2009), que veremos más adelante, que distingue entre *adquisición* y *aprendizaje*, refiriéndose en el primer caso a un proceso subconsciente de adquisición de una lengua a través de la exposición a la misma, y en el segundo, al proceso consciente de estudio de la lengua para llegar a su aprendizaje. Así, se define la adquisición como “*the gradual development of ability in a language by using it naturally in communicative situations with others who know the language*” en contraposición al aprendizaje definido como “*a more conscious process of accumulating knowledge of the features, such as vocabulary and grammar, of a language, typically in an institutional setting*” (Yule, 1985, p. 163). Sin embargo y a pesar de las diferencias mencionadas y debido a la diversidad de opiniones al respecto, en

nuestro estudio seguiremos a Mayor (1993) y abogaremos por la utilización indistinta de los términos *adquisición* y *aprendizaje*. Del mismo modo y atendiendo a la multitud de discrepancias en cuanto a la utilización de los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera*, y a la multiplicidad de situaciones intermedias entre ambas, en nuestro estudio utilizaremos ambos términos indistintamente.

De este modo, observamos que es difícil proporcionar una definición única. Sin embargo, y puesto que como hemos comentado nos parecía necesario tener claro este concepto a la hora de elaborar nuestro estudio, atenderemos a las palabras de Ellis (1985, 1991) en cuanto al objetivo e intereses de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL),

The goal of SLA is the description and explanation of the learner's linguistic or communicative competence. To this end the researcher must examine aspects of the learner's usage or use of the L2 in actual performance, by collecting or analyzing either examples of learner language, reports of learner's introspections, or records of their intuitions regarding what is correct or appropriate L2 behaviour (Ellis, 1991, p.15).

Different learners in different situations learn a L2 in different ways. Nevertheless, although the variability and individuality of language learning need to be emphasized, the study of SLA assumes interest only if it is possible to identify aspects that are relatively stable and hence generalizable, if not to all learner, then, at least, to large groups of learners (Ellis, 1985, p.4).

1.2 Factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua.

Siguiendo con esta aproximación a la definición del concepto de adquisición de una segunda lengua, observamos que la importancia de la disciplina de ASL radica en su capacidad para identificar aquellos aspectos del proceso comunes en mayor o menor medida a la gran mayoría de los estudiantes. De este modo los aspectos que afectan al

proceso de adquisición de una segunda lengua pueden y deben ser identificados y aplicados de forma general para un gran número de alumnos, teniendo siempre en cuenta que en este proceso existe una vertiente *invariable*, en la que incluimos a todos aquellos aspectos que serán de aplicación general a todos o a la mayoría de alumnos, y una vertiente *variable*, entre la que se incluirán aquellos aspectos que no pueden ser generalizables y que dependerán de otra serie de factores. Para comprender el concepto de variabilidad en el aprendizaje de una segunda lengua, necesitamos previamente establecer el punto de partida para cualquier discusión sobre los procesos mentales responsables del proceso de adquisición de una segunda lengua, necesitamos por tanto comprender el sistema lingüístico desarrollado por el alumno de una segunda lengua, es decir, el "interlenguaje" del alumno, tal y como fue acuñado originalmente por Selinker (1972).

Selinker define el *interlenguaje* como un sistema intermedio localizado en algún lugar entre la lengua nativa y la lengua que se quiere aprender, un sistema gobernado por reglas que en muchos casos no coinciden con las reglas que rigen el sistema de la segunda lengua. De este modo, el lenguaje del alumno o su "interlenguaje" es un sistema en desarrollo con su propia estructura sistemática, dinámica y en constante evolución, una evolución que se determina por el input que recibe el alumno y por la revisión constante que éste realiza de sus hipótesis sobre la segunda lengua. El interlenguaje tiene por tanto características de los idiomas previamente aprendidos, características del idioma nuevo y características comunes a todos los sistemas de interlenguaje, como por ejemplo la simplificación (Lightbown y Spada, 1999). La *variabilidad del interlenguaje* se debe según Ellis a dos conjuntos de factores: los *factores contextuales* y los factores que determinan las *diferencias individuales de*

los alumnos. Tal y como veremos más adelante, el estudio de estos factores desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas será utilizado como uno de los puntos de partida en nuestro estudio para la posterior especificación de pruebas lingüísticas, puesto que tanto los factores contextuales como las variaciones individuales del aprendizaje deberán ser tenidas en cuenta en la realización de las mismas.

Según Ellis (1985) existen dos tipos de variación contextual, puesto que el interlenguaje varía según el *contexto situacional* y según el *contexto lingüístico*. De este modo, la situación en la que se encuentre el alumno influirá en su uso del lenguaje y el alumno utilizará sus conocimientos de la segunda lengua de forma diferente en distintas ocasiones. Un claro ejemplo de esto se da en casos en los que la falta de tiempo o la presión de llegar a una comunicación efectiva impiden al alumno llegar a procesar los conocimientos adquiridos, obligándole a cometer errores que de otro modo no cometería. Por otro lado, el interlenguaje del alumno variará de acuerdo al contexto lingüístico, produciéndose distintos errores según los tipos de frase (oraciones simples, compuestas, etc.).

De la misma forma, las diferencias individuales del alumno pueden influenciar el desarrollo del aprendizaje. Estas características individuales provienen del campo de la psicología social y son una serie de características diferenciadoras y difícilmente cuantificables de forma objetiva, entre las que se encuentran la inteligencia, la motivación, la actitud, etc. Pero a pesar de que, como veremos más adelante, son mencionadas por diversos autores en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas, es precisamente esa dificultad a la hora de identificarlas y cuantificarlas la que hace difícil establecer una relación

exacta entre las características individuales del alumno y la adquisición de la lengua.

No es posible examinar variables como la motivación, la extroversión o incluso la inteligencia, del mismo modo que analizaríamos variables cuantificables tales como la altura o la edad (Lightbown y Spada, 2006). En este sentido, estas variables no cuantificables se utilizan tan sólo como etiquetas para englobar un conjunto mucho más amplio de comportamientos y características individuales. Es más, las características incluidas en este conjunto no son independientes las unas de las otras, hasta el punto de existir ocasiones en las que el mismo término se utiliza para referirse a una serie de rasgos del comportamiento diferentes. Como ejemplo de esto, podemos observar cómo en cuestionarios sobre motivación se pregunta a los alumnos sobre la frecuencia en la que tienen oportunidad de utilizar sus conocimientos de la segunda lengua para comunicarse con hablantes nativos de la misma. Se asume con esta pregunta que aquellos que afirmen tener un contacto continuado con hablantes nativos de la lengua están más motivados a la hora de aprender y perfeccionar sus conocimientos, y sin embargo,

It might be that this individual lives where there are more opportunities for language practice in informal context than those who report a low frequency of interaction.

We cannot conclude whether is motivation or opportunity that is most closely associated with success (Lightbown and Spada 2006. p. 55-56).

Aunque no todos los autores coinciden en identificar las mismas variables, su grado de importancia y su relación con el aprendizaje, existe un consenso general sobre la existencia de estas diferencias y su papel fundamental en la adquisición de una segunda lengua que puede observarse en los modelos teóricos para el estudio de segundas lenguas.

Así, Ellis (1985) establece un marco para el estudio de la adquisición de segundas lenguas con cinco factores clave interrelacionados:

1. Factores de situación que influyen en la naturaleza del input lingüístico y en las estrategias utilizadas por el alumno. “*The situation and the input together constitute the linguistic environment in which learning takes place*”. (Ellis, 1985). Los factores de situación se refieren a los hablantes, quién está hablando y con quién, así como al contexto donde está ocurriendo esta interacción, sea éste un contexto natural de contacto directo con el idioma o un contexto formal de un aula de aprendizaje de lenguas.

2. Input lingüístico, no se refiere solo a la información lingüística que llega al alumno sino que es un concepto algo más complejo, puesto que habría que tener en cuenta la forma en la que el lenguaje está siendo adquirido.

En el caso de la adquisición natural o no-formal, llamada también como hemos visto anteriormente adquisición de segunda lengua, el input lingüístico viene dado por el entorno y por tanto por la interacción con hablantes nativos. En este caso, debe considerarse la posibilidad de que el hablante nativo adapte su uso de la lengua a las necesidades de un estudiante de lengua.

En el caso de la adquisición formal o adquisición de una lengua extranjera, hablamos sobre todo de la información lingüística que llega al alumno en el contexto del aula. En este sentido existen dos corrientes de pensamiento. Por un lado la teoría conductista de aprendizaje de lenguas considera que el input proporcionado al alumno debe ser graduado para

poder así establecer una base sólida de conocimiento. Por otro lado, la teoría mentalista de Chomsky de adquisición de lenguas considera al input lingüístico como un mero activador del mecanismo innato de adquisición del lenguaje del individuo.

3. Diferencias del alumno en cuanto a edad, aptitud e inteligencia, motivación y necesidades, personalidad y estilo cognitivo. Es evidente que estas diferencias afectarán al proceso de adquisición de una segunda lengua, aunque también es necesario considerar que entre ellas existen diferencias variables como puede ser la edad o la motivación, y una vertiente invariable como son la aptitud y la inteligencia.

4. Procesos propios del alumno, es decir considerar cómo procesa y organiza cada estudiante el input que recibe, puesto que limitar el proceso de adquisición al input que recibe el alumno y el output que produce sería insuficiente. Estos procesos pueden ser cognitivos o lingüísticos. Estos últimos son de nuevo los mecanismos mentales específicos propios del mecanismo innato de adquisición del lenguaje definidos por Chomsky. Por su parte los procesos cognitivos se dividen en tres categorías: *estrategias de aprendizaje* - que se utilizan para interiorizar nueva información sobre la segunda lengua-, *estrategias de producción* -que se refieren a la forma en la que el alumno utiliza los conocimientos que posee sobre la segunda lengua- y *estrategias de comunicación* -utilizadas cuando existe una brecha entre la necesidad de comunicarse y los conocimientos de la segunda lengua. Los procesos lingüísticos conllevan principios gramaticales universales que el alumno conoce de manera innata.

5. El output lingüístico que se desarrolla conforme el alumno adquiere experiencia con la segunda lengua y nos proporciona información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de la misma, puesto que el interlenguaje

es variable pero sistemático. Un ejemplo claro es el contexto de una clase de lengua basada más en el lenguaje que en el significado donde se enfatiza la adquisición de la gramática y no la destreza comunicativa. En un contexto como este, el alumno puede ser capaz de leer en la L2 pero no de comprender la lengua oral en un contexto real.

1.3 Modelos de adquisición de segundas lenguas

Como podemos observar, la esencia de las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua es la descripción de las variables tanto individuales como contextuales que toman parte en el proceso de aprendizaje. Para llegar a una comprensión de cuáles pueden ser estos factores, realizaremos una revisión de los modelos de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua más influyentes desde la década de los 70 hasta la actualidad que nos permita definir un marco dentro del cual el aprendizaje de la lengua pueda realizarse de manera efectiva y exitosa para el aprendiz.

Comenzaremos nuestra revisión de propuestas examinando el modelo de adquisición de segundas lenguas presentado por Lambert (1974). El modelo de Lambert combina sus estudios de psicología sobre las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua con los realizados sobre bilingüismo, aportando una información valiosa al campo de la ASL al considerar la vertiente individual y social del bilingüismo. Observamos cómo no sólo considera los aspectos psicológicos del aprendizaje de una segunda lengua sino que también extiende la discusión a las reacciones sociales hacia los hablantes bilingües así como a los ajustes que estos deben hacer en los casos en los que sus alianzas culturales se ven comprometidas.

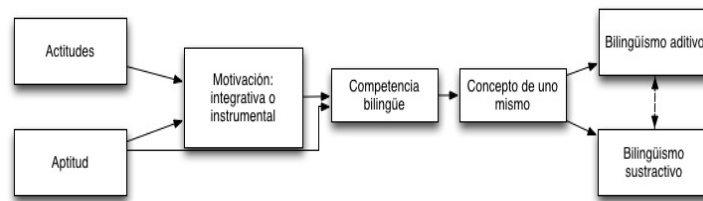


Figura 2. Modelo de adquisición de segundas lenguas de Lambert (Lambert 1974 en Baker y Prys Jones, 1998, p. 642).

Vemos en su diagrama de adquisición de segundas lenguas cómo el proceso comienza con dos factores principales que se presentan al mismo nivel aunque actuando de manera individual: la *actitud* y la *aptitud*. A su vez, la actitud y la aptitud ejercen una influencia independiente sobre el que se puede considerar como el segundo factor de su modelo, la *motivación* para aprender una segunda lengua, que puede ser integrativa o instrumental. Consideramos importante remarcar en este caso y al hablar de los dos tipos de motivación, que Lambert es uno de los primeros autores junto con Gardner, como veremos más adelante, que reconocen el rol de la motivación en el aprendizaje de una lengua situándolo en un lugar central en sus modelos de aprendizaje. La motivación integrativa refleja motivos personales como por ejemplo ser aceptado por un determinado grupo de personas; es un concepto similar al de afiliación y se puede definir como “*a desire to be like representative members of the ‘other language community’*” (Gardner & Lambert, 1972, p. 14). La motivación instrumental por otro lado, es el deseo de aprender una lengua porque satisface ciertos criterios de utilidad como puede ser obtener un trabajo y se caracteriza por “*a desire to gain social recognition or economic advantages through knowledge of a foreign language*” (Gardner & Lambert, 1972, p. 14). Según este modelo, las posibilidades de éxito aumentan a medida que aumenta la presencia de la motivación integrativa.

La actitud y la aptitud por un lado y la motivación por el otro nos llevan al tercer factor y último factor a tener en cuenta en este modelo de adquisición de lenguas, la *competencia bilingüe*, que a su vez deriva en el bilingüismo aditivo o en bilingüismo sustractivo. En el bilingüismo aditivo, se mantiene la competencia en la L1 y su consecución se relaciona directamente con los efectos cognitivos y afectivos positivos del bilingüismo. Por otro lado, el bilingüismo sustractivo conlleva una pérdida del L1 y se asocia a los efectos negativos del bilingüismo, es decir a los casos en los que ambas lenguas, L1 y L2, se encuentran subdesarrolladas.

Tal y como hemos visto, Lambert es pionero en introducir ciertos conceptos en el campo de la ASL y consecuentemente varios modelos de adquisición de una segunda lengua beben de estos conceptos inicialmente planteados por Lambert. Entre ellos el Modelo Monitor de Krashen (1982) que considera las variables de actitud como parte de su “filtro afectivo”, el modelo de aculturación de Schumann (1978) y el modelo socio-educativo de Gardner (1985).

Durante los años ochenta, uno de los modelos sobre adquisición de segundas lenguas con más difusión fue el Modelo Monitor de Krashen (1982, 2009), que influenciado por la gramática universal de Chomsky en la adquisición de primeras lenguas y por las teorías de Lambert sobre la importancia de los aspectos psicológicos del aprendizaje estableció cinco hipótesis clave:

1. La hipótesis de ‘adquisición-aprendizaje’, la cual distingue entre la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua tal y como hemos mencionado anteriormente. La adquisición de una lengua consiste en un

proceso inconsciente de adquisición, similar al que tiene lugar cuando se adquiere la lengua materna y, requiere necesariamente una interacción significativa en la lengua objeto de estudio. Por otra parte, el aprendizaje de una lengua es producto de una instrucción formal y requiere un proceso consciente mediante el cual se adquiere conocimiento concreto sobre el propio lenguaje. El aprendizaje es según esta hipótesis menos importante que la adquisición, puesto que se trata de proporcionar a los alumnos la posibilidad de incorporar las estructuras de la segunda lengua a su conocimiento de una manera inconsciente.

2- La hipótesis de auto-monitorización que explica la relación existente entre el aprendizaje y la adquisición. Así, el proceso comienza con la adquisición y el aprendizaje efectúa una labor de monitorización mediante la cual se planifica, edita y corrige la utilización del L2. Se produce por tanto un proceso de corrección a partir de los errores cometidos y a través de la reflexión por parte del alumno sobre su proceso de adquisición. Según esta hipótesis, el aprendizaje consciente es de menor importancia para el uso del L2 ya que se utiliza únicamente para efectuar correcciones y pulir la utilización de la lengua adquirida de manera inconsciente. Para ser capaces de utilizar el monitor, los aprendices necesitan cumplir tres condiciones básicas: la primera conocer la regla, la segunda sentir la necesidad de no cometer errores y, la tercera tener el tiempo suficiente para pensar.

Sin embargo, dentro de esta hipótesis es necesario considerar que al igual que con otros modelos de ASL, existe una variación individual entre los aprendices con respecto al uso del 'monitor', algunos lo utilizarán en exceso, otros preferirán ignorar su conocimiento consciente y limitarán el uso del monitor, y por último un tercer grupo de aprendices utilizarán el monitor apropiadamente y serán considerados usuarios 'óptimos'.

3- La hipótesis del 'orden natural' que hace referencia a un orden universal según el cual los seres humanos vamos incorporando la información gramatical al proceso de adquisición de una manera natural y sin necesidad de un programa de instrucción estructurado y preestablecido. De este modo, este orden natural está predeterminado para las lenguas y es por tanto predecible e independiente de la edad, el contexto o el L1 del aprendiz.

4- La hipótesis del 'input' la cual pretende explicar la manera en la que se produce la adquisición de una lengua. Según esta hipótesis, el proceso de adquisición de un idioma implica la necesidad de proporcionar materiales en la lengua-meta que estén un escalón más arriba del grado de conocimiento del alumno. Así, si un aprendiz está en un grado de conocimiento 'i', el proceso de adquisición de la lengua tendrá lugar cuando se le proporcione un input correspondiente a un nivel $i+1$

5- La hipótesis del 'filtro afectivo' que se basa en que existen una serie de variables de tipo afectivo que aunque no tienen una relación causal con el proceso de adquisición de una lengua, si pueden ejercer una influencia positiva o negativa según el caso. El "filtro afectivo" puede ser una fuerza propulsora de la adquisición de la lengua en los casos en los que existe una gran motivación, confianza en uno mismo y bajo nivel de ansiedad, o una barrera metafórica que impide al alumno adquirir el lenguaje incluso en los casos en los que tienen un input apropiado a su disposición.

En resumen, atendiendo a las características del modelo Monitor, podemos llegar a definir al 'buen estudiante de lenguas' en contraposición a la del 'mal estudiante de lenguas'. En palabras del propio Krashen,

If all the above is true, it predicts that above all the “good language learner” is an acquirer, who first of all is able to obtain sufficient intake in the second language, and second, has a low affective filter to enable him to utilize this input for language acquisition. The good language learner may or may not be a conscious learner. If he is, he is an “optimal monitor user”. We would therefore not be surprised to see above average or superior language aptitude in such a performer (Krashen 1981, 2002, p.37).

En la línea del modelo de Lambert de considerar la motivación integrativa como concepto similar al de la filiación, encontramos también la propuesta del Modelo de Aculturación de Shumann (1978) que se basa en la idea que una parte esencial del proceso de adquisición de una segunda lengua es considerar al lenguaje como un aspecto de la cultura, poniendo por tanto el acento en la relación del aprendiz con la comunidad de hablantes y otorgando a este factor su justa importancia en el desarrollo del proceso *“the degree to which a learner acculturates to the target language group will control de degree to which he acquires the second language”* (Schumann, 1978, p.34).

El modelo de Aculturación de Shumann presenta sin embargo una diferencia significativa con respecto a los modelos de Lambert (1974) y Krashen (1982) que hemos comentado, así como al de Gardner (1972) que veremos a continuación. El Modelo de Aculturación se aplica más al aprendizaje ‘natural’ o no formal que al aprendizaje formal o de aula, puesto que su premisa principal es que el dominio de la L2 es proporcional al grado de aculturación del aprendiz con respecto al grupo de hablantes de la lengua objeto de estudio. En otras palabras, la adquisición de una segunda lengua se aleja del contexto formal de su estudio y tiene más que ver con una modificación de actitudes, conocimiento y comportamiento hacia los hablantes nativos de la L2.

Para Schumann, el lenguaje tiene tres funciones básicas: una función comunicativa, una función integrativa y una función expresiva. Es decir, el lenguaje ayuda a la transmisión de información, introduce un concepto de afiliación y pertenencia a un grupo social determinado y permite la expresión de una personalidad, ideas y sentimientos individuales.

Siguiendo con las influencias de Lambert, las observamos también en el modelo Socio-educativo de Gardner (1972, 2010), que parte de aquel, y así vemos cómo dos de los factores identificados como cruciales en el aprendizaje de una lengua son la actitud hacia la L2 y la motivación para aprenderla. Sin embargo, el modelo de Gardner se inicia en el contexto social y cultural del aprendizaje de lenguas y se compone de 4 factores: el medio social, las diferencias individuales, los contextos de adquisición de la segunda lengua y los resultados. Citando sus palabras con respecto al estudio que originó su modelo,

We felt that because the language was a school subject, success would be related to ability and intellectual characteristics as well as to scholarly interest and ability. We felt too that to the extent that the ultimate success in the language was the development of a means of communication with individuals who spoke the language, success would depend on the ability or capacity to make the language material part of the individual's own being (Gardner, 2010. p.79).

El objetivo de su modelo era por tanto ser capaces de explicar esta doble vertiente de la función de adquisición de una segunda lengua para poder identificar las diferencias individuales que afectarán a cada vertiente y comprobar su validez en diferentes contextos. De acuerdo a esto, presenta su modelo socio-educativo ilustrado en el siguiente diagrama:

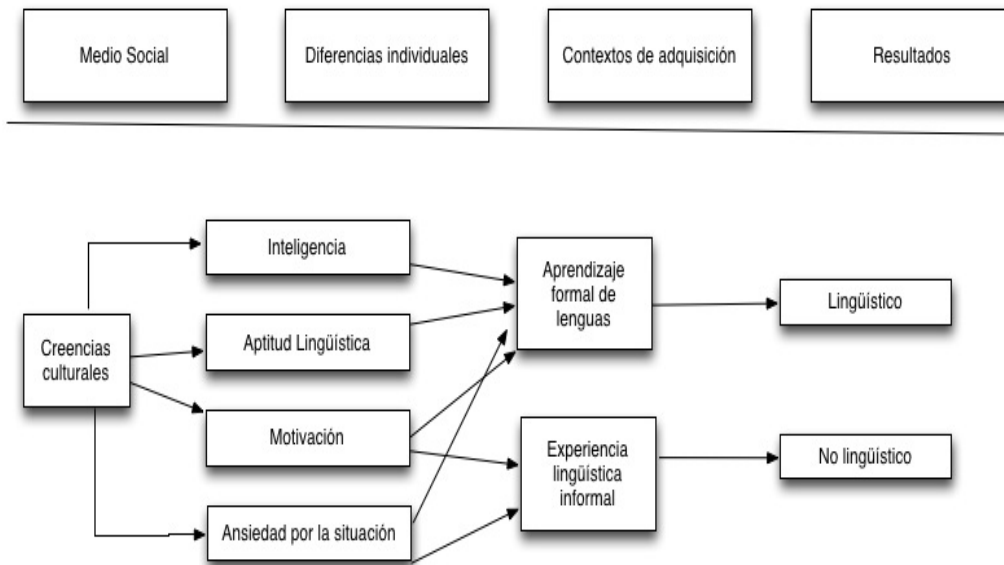


Figura 3. Diagrama del modelo adquisición de segundas lenguas de Gardner (1979) en Gardner (2010, p.83).

Tal y como podemos observar y hemos mencionado con anterioridad, el medio social, las diferencias individuales y los contextos de adquisición de la segunda lengua proporcionan unos resultados que podrían ser lingüísticos o no lingüísticos. Los resultados lingüísticos coincidirían con el bilingüismo mencionado por Lambert (Lambert 1974), y los no lingüísticos al concepto de sí mismo que en el modelo de Lambert se consideraba como paso previo al bilingüismo y determinante del éxito en su consecución.

De este modo, desde los años 70 y sobre todo en los años 80 y principio de los 90 se presentan numerosas teorías sobre el proceso de adquisición de lenguas, muchas de ellas multidisciplinares. Sin embargo, la esencia de la cuestión radicaría en establecer cuáles de estos factores pueden identificarse como cruciales y hasta qué punto su papel es determinante

en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua. En palabras de Stern (1983), es precisamente la identificación de estos factores cruciales la que debe impulsar el trabajo de los investigadores en este campo:

Differences of viewpoint among practitioners, theorists, and researchers have arisen from the fact that varying degrees of importance have been attributed to the various factors. The essential research problem has been to identify crucial factors and to trace their interaction. (Stern 1983, p.338)

De acuerdo con esta consideración, Stern (1983) planteó su estudio en estas líneas y considera por tanto que los numerosos marcos de estudio de la adquisición de una lengua extranjera presentados por diversos autores nos dan la ventaja de poder identificar una serie de factores clave a la hora de adquirir una L2, dándonos a su vez la visión de conjunto que necesitamos para acercarnos a la manera en la que estos factores o conjuntos de variables pueden interactuar. Su modelo es por tanto de carácter integrador y puede presentarse como resumen no controvertido de los factores comunes identificados por la mayoría de investigadores en el área.

La explicación de este modelo la podemos ver en su Marco para el Estudio del Aprendizaje de una Segunda Lengua, donde resume los factores anteriormente mencionados:

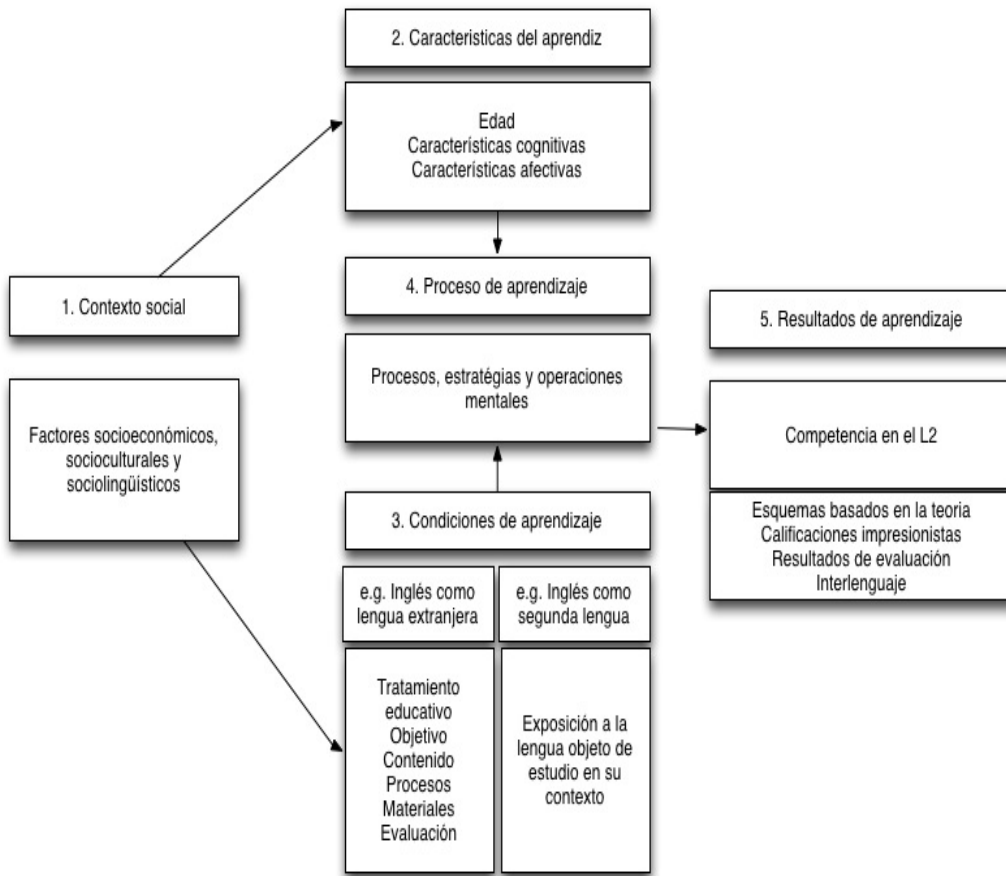


Figura 4. Marco para el estudio del aprendizaje de una segunda lengua de Stern (Stern 1983, p.338).

Como se puede observar, el diagrama contempla los siguientes conceptos:

1. El contexto social que incluye los factores sociolingüísticos, los factores socioculturales y socioeconómicos. Entre ellos incluiríamos variables tales como el estatus de la L2 con respecto a la L1, las oportunidades de contacto con la L2 o de aprendizaje de la L2 en el colegio, el contexto rural o urbano, el nivel socio-económico del aprendiz o de sus padres, etc.

2. Las características individuales del alumno, factor en el que se incluyen la edad del aprendiz, las características cognitivas –tales como la habilidad para hacer frente a un sistema de sonidos y su representación escrita, la habilidad para asimilar un sistema de reglas gramaticales y la memoria verbal- y las características afectivas - tales como la actitud y la motivación. Asimismo también podemos incluir los factores de personalidad tales como la sociabilidad, la capacidad de empatía, la tolerancia, etc.

3. Las condiciones del proceso de aprendizaje donde encontraríamos las variables relacionadas con el sistema educativo y la exposición a la segunda lengua. Las dos condiciones principales a examinar dentro de estos factores son las relacionadas con los conceptos anteriormente mencionados de instrucción ‘natural’ e instrucción ‘formal’, es decir aprendizaje en el aula y adquisición fuera de ella manteniendo los términos acuñados por Krashen.

4. El proceso de aprendizaje que se refiere a los procesos, estrategias y operaciones mentales llevadas a cabo por el aprendiz. La investigación llevada a cabo en cuanto a esta variable del aprendizaje se ha centrado sobre todo en el producto lingüístico del alumno y su patrón de errores, o más concretamente, en su interlenguaje.

5. El resultado del aprendizaje donde examinamos la competencia o éxito alcanzado. Puesto que el objetivo final de la enseñanza de idiomas es el aprendizaje efectivo del idioma, la preocupación principal de esta disciplina debería ser el resultado del aprendizaje.

En resumen,

Empirical research and theorizing have helped us to develop concepts about language learning and to recognize possible relationships between learning outcomes, the learning process, learner characteristics, the conditions of learning, and the social and linguistic context in which learning occurs. Our knowledge about language learning is still very incomplete. A better understanding is likely to result from continued investigations combining various approaches: inferences from linguistic product, i.e., interlanguage analysis; behavioural observations of learners; subjective reports of learners' experiences; and psycholinguistic experimentation. (Stern, 1983, p.410)

Tras examinar la gran cantidad de modelos de adquisición de lenguas existentes y las propuestas de modelos integradores capaces de resumir esta multiplicidad de teorías, creemos poder afirmar que algo que caracteriza al campo de la ASL es la multiplicidad de criterios que se debaten para decidir qué factores o cuántos factores deben ser considerados. Terminaremos por tanto nuestra revisión de propuestas teóricas volviendo a nuestro punto de partida y citando a Ellis (Ellis, 1994) para resumir de modo general las tres visiones existentes sobre el ámbito de esta disciplina. Según el autor, se debe aspirar a la definición único modelo integrador que incluya modelos menores, un enfoque modular es preferible, y la existencia de teorías múltiples y en ocasiones superpuestas es inevitable e incluso deseable,

The views regarding the scope of an L2 acquisition theory can be identified. One is that the field should strive towards a single, comprehensive theory, or at least seek to eliminate inferior theories. The second view is that a modular approach will work best, informed perhaps by an over-reaching framework that enables researchers to identify fairly specific domains in which to theorize. The third view is that multiple, overlapping theories are inevitable and even, perhaps, desirable (Ellis, 1994, p. 679).

Asimismo presentaremos el modelo que según el mismo Ellis nos proporciona “*the most substantial attempt to construct a comprehensive theory*”, la ‘Teoría General’ de Spolsky (Spolsky, 1989).

Según Spolsky (1989) podemos identificar una serie de afirmaciones a las que él llama 'condiciones' bajo las cuales tiene lugar el proceso de aprendizaje de una lengua. Existen tres tipos de condiciones que se aplican al proceso de aprendizaje de una lengua: condiciones necesarias, condiciones de gradiente y condiciones de tipicidad. Una *condición necesaria* es aquella que es imprescindible para que ocurra el proceso de aprendizaje como pueden ser el input lingüístico; una *condición de gradiente* es aquella que ocurre más frecuentemente cuando se está produciendo el proceso de aprendizaje como puede ser la menor o mayor frecuencia con la que el aprendiz busca la interacción con hablantes nativos de la lengua objeto; y una condición de tipicidad es aquella que típicamente colabora al proceso de aprendizaje aunque no necesariamente sea así, como en el caso de tener una personalidad extrovertida (O'Malley and Chamot, 1990).

Así y atendiendo al diagrama que ilustra su modelo, Spolsky presenta los factores o variables que considera más significativos en el proceso de adquisición de una lengua, es decir, aquellos factores que de variar afectarían al éxito en la adquisición de la lengua. Estos factores son: el contexto social, las actitudes, la motivación, la edad, la personalidad, la capacidad, el conocimiento previo, las oportunidades de aprendizaje y la producción lingüística y no lingüística del aprendiz. Del mismo modo, nos proporciona una representación gráfica del proceso mediante flechas que conectan los diferentes factores, mostrándonos el conjunto de condiciones mencionadas anteriormente y que nos proporcionan un contexto en el cual se hace más probable el éxito en la adquisición de la lengua (Spolsky, 1989).

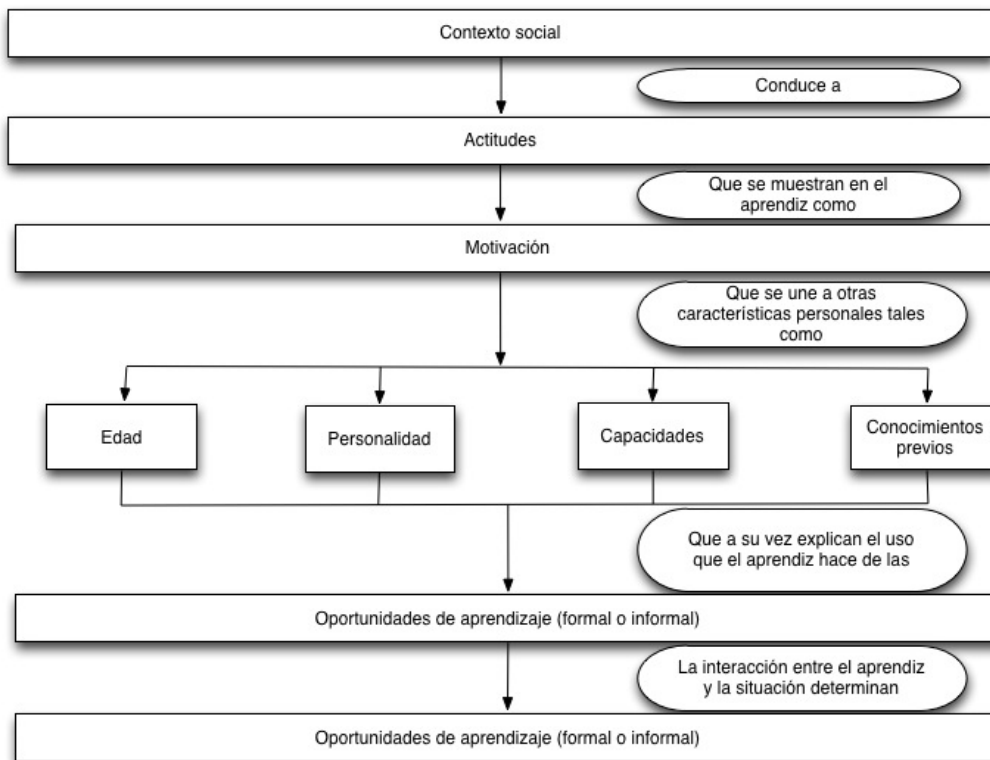


Figura 5. Diagrama de Spolsky del aprendizaje de una segunda lengua (Spolsky 1989, p.28 in Mitchell & Myles, 2004, p.6).

En conclusión y a pesar de que este modelo presenta también sus deficiencias, podemos utilizarlo como base para comprender este proceso de adquisición y aplicarlo a nuestro estudio puesto que,

A comprehensive theory such as Spolsky's general theory is attractive to SLA research because it affords a basis for systematic enquiry. It provides a framework in which individual researchers can locate their specific lines of enquiry, it allows for specific predictions based on the conditions to be tested, and it provides a blueprint for investigating the whole of L2 acquisition ... In other words, it helps to shape the whole field and caters for research with both micro and macro goals (Ellis, 1994, p. 679).

Los modelos revisados en este capítulo y el diagrama de Spolsky presentado a modo de conclusión, serán los que nos permitan

comprender la adquisición de la lengua y por tanto poder predecir aquello que debe ser evaluado. El objeto de medición en una prueba de lenguas es concretamente la habilidad lingüística que subyace tras las manifestaciones del uso de la lengua y es precisamente la naturaleza de dicha habilidad manifestada a través de las destrezas de comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita la que pretendemos medir a través de estas pruebas (Bachman and Palmer 1996, Fulcher and Davidson 2007, Douglas 2010). Consideramos por tanto que comprender esta habilidad lingüística y su mecanismo de adquisición deviene un objetivo inicial necesario para la consideración final de una prueba en su totalidad. Como veremos más adelante, la adquisición de una lengua o de la habilidad lingüística comunicativa que el uso de la misma requiere es uno de los puntos de interacción entre el campo de la adquisición y el de evaluación de lenguas.

LA EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Como hemos visto en el capítulo anterior, a pesar de que el objetivo de la investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras es la comprensión del proceso por el cual el aprendiz llega a la proficiencia o competencia lingüística, todos los modelos de adquisición de lenguas revisados (Ellis, 1985; Lambert 1974; Krashen, 1982; Shumann, 1978; Gardner, 1972; Stern 1983; Spolsky, 1989) consideran como parte del proceso los diferentes estadios por los que pasa el individuo en su conocimiento lingüístico así como el nivel de proficiencia alcanzado por cada uno de ellos. En este sentido y como veremos más adelante en el apartado sobre interferencias entre estos dos campos de estudio, la evaluación de la lengua está intrínseca y extrínsecamente ligada a la adquisición de la misma, y sólo desde este punto de vista pueden entenderse los objetivos de ambas disciplinas.

El campo de la evaluación lingüística ha ido evolucionando metodológicamente. El método 'tradicional' de evaluación carecía de rigor científico y se basaba en un modelo de gramática normativa en el que la lengua era el fin en sí mismo. En los años 50 y 60, el enfoque estructuralista (Lado, 1961) sustituye al método tradicional e intenta dotar de rigor científico a la evaluación de lenguas, proponiendo un sistema de gramática descriptiva basada en la enseñanza de los distintas destrezas del lenguaje y en su evaluación mediante pruebas de elementos discretos. Durante los años 70, las críticas al modelo estructuralista de Lado provocan un cambio de enfoque en la disciplina y aparecen los enfoques integradores basados en la hipótesis de competencia unitaria de Oller (1979) que pretendía dejar de lado la evaluación a través de

elementos discretos para centrarse en un concepto de proficiencia lingüística más amplio y multifactorial. En la actualidad, esta concepción integradora nos ha llevado a un enfoque comunicativo en el campo de la evaluación, que mantiene la multifactorialidad e incluye tareas cada vez menos discretas y más integradas, dotando de autenticidad tanto al contenido de la prueba como a su propósito (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1996; y Bachman y Palmer, 1996).

Creemos importante plantearnos qué es la evaluación, si es lo mismo evaluación que medición y si ambos conceptos son sinónimos de prueba. Para comenzar nuestra revisión del campo de la evaluación en lenguas extranjeras, hemos considerado importante comenzar por examinar estos tres conceptos y la posible relación entre ellos. Bachmann (1990) cita a Weiss (1972) y define la evaluación como “*the systematic gathering of information for the purpose of making decisions*” (Bachman, 1990, p. 22). A su vez, Douglas considera que “*evaluation involves making quality judgements about people or events, and we may use measurements to help us evaluate, but it isn’t necessary that we do so*” (Douglas, 2010, p.5). Como podemos ver, esta recopilación de información no tiene que ser necesariamente cuantitativa, sino que también puede ser cualitativa y no suponer medición o prueba alguna. En este sentido, podemos afirmar que la medición es independiente y tiene que ver con el aspecto cuantitativo de la recopilación de información. La medición es a su vez definida por el mismo autor y dentro de las ciencias sociales como “*the process of quantifying the characteristics of persons according to explicit procedures and rules*” (Bachmann, 1990, p. 19). Esta definición coincide con la proporcionada por Stevens que considera que la medición “*is the assignment of numbers to objects or events according to rules*” (Stevens, 1951, p. 22). Por otro lado, para poder realizar esta medición

necesitaremos necesariamente servirnos de vehículos o instrumentos de medición entre los que se encuentran, entre otros métodos, las pruebas o *tests* definidos por Carroll como “*a procedure designed to elicit certain behavior from which one can make inferences about certain characteristics of an individual*” (Carroll 1968, p. 46).

Lynch (2001) representa gráficamente la relación entre estos tres conceptos y la explica considerando cada uno de ellos como una serie de conjuntos subordinados al anterior y con áreas de interacción entre ellos.



Figura 6. Diagrama de evaluación, medición y prueba (Lynch, 2001)

Bachman sin embargo, explica la relación de estos tres términos de una forma más amplia, y consecuentemente, su diagrama explica la relación entre ellos incluyendo áreas de intersección en las que no

necesariamente están involucrados los tres conceptos y que por tanto permiten la existencia de otras formas de relación.

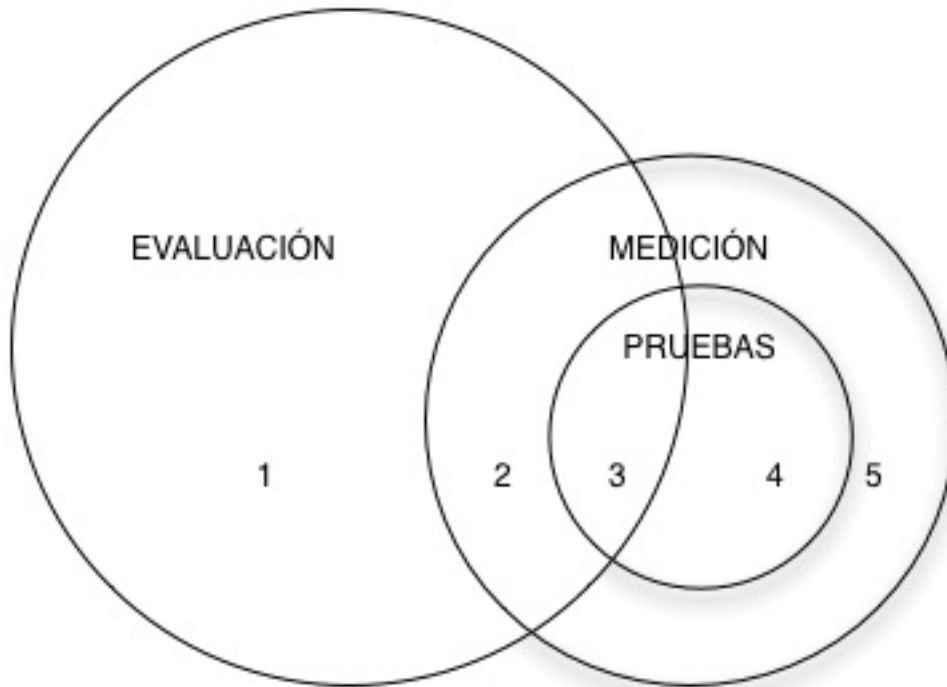


Figura 7. Diagrama de evaluación, medición y prueba (Bachman, 1990)

Según este modelo, el área (1) corresponde a la evaluación en la que no se producen ni pruebas ni mediciones, la (2) correspondería a las mediciones realizadas para la evaluación sin el uso de pruebas, la (3) pertenecería a las pruebas utilizadas con el propósito de evaluar, la (4) al uso no-evaluador de las pruebas y las mediciones para fines de investigación y por último el área (5) concerniría a las mediciones independientes de pruebas y de propósito evaluador.

Una vez clarificado el concepto de evaluación y establecido que esta no tiene que incluir necesariamente la realización de una prueba o una

medición, pasaremos a examinar los distintos tipos de evaluación utilizados. McAlpine (2002) realiza una categorización de tipos de evaluación atendiendo a sus diferentes enfoques presentándolos como polos opuestos, oposición en ocasiones arbitraria pero clarificadora a la hora de dar una visión general de las diferencias entre ellas.

Evaluación formativa	<----->	Evaluación sumativa
Evaluación informal	<----->	Evaluación formal
Evaluación continua	<----->	Evaluación final
Evaluación del proceso	<----->	Evaluación del producto
Evaluación divergente	<----->	Evaluación convergente

Tabla 1. Categorización de tipos de evaluación (McAlpine, 2002)

Según esta clasificación, la *evaluación formativa* colabora en el proceso de aprendizaje proporcionando información al aprendiz mientras que la *evaluación sumativa* proporciona información con respecto a los instrumentos o procesos utilizados. En segundo lugar, la *evaluación informal* se realiza sin conocimiento consciente del alumno y mediante tareas no específicamente diseñadas para ello, mientras que la *evaluación formal* es generalmente sumativa y se realiza mediante tareas diseñadas para ello y con conocimiento del aprendiz. En tercer lugar, McAlpine contrapone la *evaluación continua* a través de un proceso de aprendizaje y diseñada para medir los estadios de aprendizaje del aprendiz, a la *evaluación final*, en la que el aprendizaje se evalúa como un

todo y no como una progresión de sus partes constituyentes. A continuación establece una división entre la *evaluación del proceso*, es decir de los procesos cognitivos o de otro tipo subyacentes a la adquisición de una habilidad, y la *evaluación del producto*, de los resultados de dichos procesos. Por último, encontramos la *evaluación divergente* en la que una pregunta puede ser respondida de diversas maneras, como término opuesto a la *evaluación convergente*, en la que cada pregunta tiene únicamente una respuesta posible.

Como vemos por esta clasificación, existen numerosos tipos de evaluación atendiendo a su diseño, aunque para los propósitos de nuestro trabajo nos centraremos en la evaluación formativa y la evaluación sumativa, puesto que es la diferenciación más comúnmente utilizada al hablar de pruebas lingüísticas y son términos que suelen ser utilizados de manera amplia englobando otros conceptos tales como formal, divergente, final, etc. Así, Fulcher (2007) describe la evaluación formativa como

Formative assessment is carried out during the learning process as an intervention that is designed to encourage further learning and change. (Fulcher 2007, p. 372).

Y menciona que se utiliza comúnmente en contraposición a la evaluación sumativa descrita como:

Used in contrast to formative assessment, summative assessment is conducted at the end of a programme of study to assess whether and how far individuals or groups have been successful. (Fulcher 2007, p. 376).

Revisado el concepto de evaluación, llegamos a la delimitación del campo de la evaluación lingüística. En este sentido, Lado (1961) define un marco de variables y estrategias a tener en cuenta a la hora de abordar el

campo de la evaluación lingüística, así como una serie de criterios que deberán ser tenidos en cuenta para la evaluación de las pruebas de lengua.

Las *variables* a tener en cuenta son:

(1) los elementos del lenguaje: pronunciación, estructura gramatical (morfología y sintaxis), léxico y significados culturales, y

(2) las habilidades del lenguaje, donde incluye las destrezas clásicas de comprensión y expresión escrita y comprensión y expresión oral, más cinco destrezas más: el grado de éxito en la expresión oral, en la comprensión, en la lectura, en la escritura y en la traducción.

Las *estrategias* por otro lado incluyen:

(1) La situación frente al lenguaje. Las situaciones en las que el lenguaje es el medio de comunicación son potencialmente infinitas y sin embargo, existen infinidad de situaciones en las que podemos comprender el mensaje sin necesidad de comprender el lenguaje. Consecuentemente, un enfoque de situación que no evalúe elementos del lenguaje no es efectivo y su validez es únicamente superficial.

(2) Destrezas frente a elementos del lenguaje. Dependiendo del propósito de la evaluación o prueba, el enfoque se orientará hacia las destrezas integradas o hacia los elementos individuales del lenguaje.

(3) Evaluación grupal frente a evaluación individual. La decisión sobre el tipo de evaluación a utilizar no puede depender únicamente de la validez

de la evaluación sino que deberá depender asimismo de cuestiones de índole práctico.

(4) Exámenes objetivos frente a exámenes subjetivos. Esta estrategia de evaluación se refiere a la manera de puntuar, pudiendo ser esta mecánica y cuasi-automática o requerir de un juicio de valor por parte del examinador.

En cuanto a los *criterios* de evaluación de pruebas, establece que los siguientes pueden ser considerados de manera general a pesar de no tratarse de una lista exhaustiva de los mismos. Así, debemos considerar si una prueba es válida, fiable, puntuable, razonable y administrable,

(1) Una prueba es válida si mide aquello para lo que se la diseñó, por tanto, la validez de una prueba de lengua dependerá tanto del contenido lingüístico de la prueba como de la situación o técnica utilizada para evaluar este contenido.

(2) La fiabilidad depende de la estabilidad de los resultados obtenidos por la prueba y es por tanto fundamental para la validez de la misma. La fiabilidad de una prueba es general más que específica puesto que si los resultados de dicha prueba son fiables, lo son independientemente de los contenidos a evaluar.

(3) La puntuación de una prueba afectará a su eficacia como tal, luego la susceptibilidad de poder ser puntuada va a ser un elemento fundamental para su utilización.

(4) La razonabilidad es un criterio de índole fundamentalmente práctico ligado a la practicidad y a la economía.

(5) La gobernabilidad de una prueba determina si esta puede o no ser administrada con los recursos disponibles.

Si bien es cierto que Lado fue duramente criticado por su visión estructuralista de elementos discretos, la realidad es que su visión del campo de la evaluación sigue siendo influyente a día de hoy y tanto Mcnamara (2000) como Davis (1997) ponen de relieve que a pesar de su visión estructuralista, Lado considera al lenguaje como un sistema de hábitos de comunicación que permiten al comunicante prestar una atención consciente al significado general que intenta transmitir o percibir. Así, Lado define el lenguaje como “*control of the signalling elements of the language in communication situations*” (Lado, 1961, p. 206), lo que según Davies (1995) no se aleja tanto de los conceptos expuestos por teóricos posteriores como Bachman (1990), si bien estos últimos aplican esta definición más a la habilidad lingüística que al lenguaje. De hecho, Davies (1995) considera que las dos visiones son similares en cuanto a los contenidos que deben evaluarse y difieren únicamente en el cómo debe realizarse esta evaluación.

2.1 Tipología de pruebas lingüísticas

Una vez delimitado el significado del término evaluación, y determinadas sus variables y estrategias, así como los criterios a tener en cuenta, llegamos a los instrumentos de medición propiamente dichos, es decir a la tipología de pruebas lingüísticas.

Davies (1968) establece una definición de los propósitos de las diferentes pruebas,

we speak of Proficiency (Aptitude) for or in something to do something else; we speak of Achievement (Attainment) in something by itself; and we speak of Diagnosis of something. Thus in this usage Proficiency (Aptitude) tests the student's present ability for future learning. Achievement (Attainment) tests his present knowledge as indicative of past learning, and Diagnosis is the teacher's concern of what has gone wrong. (Davies, 1968, pp. 6–7 citado en Long, H. & Doughty, C.J., 2011)

De acuerdo a estos propósitos definidos, establece una diferenciación entre pruebas de rendimiento (*achievement*), pruebas de proficiencia (*proficiency*), pruebas de aptitud (*aptitude*) y pruebas de diagnóstico (*diagnosis*). Según esta tipología, las pruebas de rendimiento se centran en el pasado, las pruebas de proficiencia se centran tanto en el pasado como en el futuro y las pruebas de aptitud miran hacia el futuro. Las pruebas de diagnóstico sin embargo se centran en al pasado en cuanto al rendimiento del alumno pero miran hacia el futuro en cuanto a la información que suministran con respecto a las fortalezas y debilidades de los alumnos.

Madsen (1983) amplía la clasificación anterior y presenta una tipología de carácter práctico contraponiendo los distintos tipos de pruebas con el objetivo de facilitar la labor del docente de lenguas al definir las características de cada prueba mediante aquellas de su prueba contrapuesta.

Pruebas de conocimiento (<i>Knowledge Tests</i>)	<----->	Pruebas de rendimiento (Performance –or Skills- Tests)
Pruebas subjetivas (<i>Subjective Tests</i>)	<----->	Pruebas objetivas (<i>Objective Tests</i>)

Pruebas productivas (<i>Productive Tests</i>)	<----->	Pruebas receptoras (<i>Receptive Tests</i>)
Pruebas de destrezas lingüísticas secundarias (<i>Language Subskills Tests</i>)	<----->	Pruebas de Destreza Comunicativa (<i>Communication Skills Tests</i>)
Pruebas con referencia a Norma (<i>Norm-referenced Tests</i>)	<----->	Pruebas con referencia a Criterios (<i>Criterion-referenced Tests</i>)
Pruebas de Elementos Discretos (<i>Discrete-point Tests</i>)	<----->	Pruebas Integradoras (<i>Integrative Tests</i>)
Pruebas de Proficiencia (<i>Proficiency Tests</i>)	<----->	Pruebas de Rendimiento (<i>Achievement Tests</i>)

Tabla 2. Tipología de pruebas lingüísticas (Madsen, 1983)

Según esta tabla, las *Pruebas de Conocimiento* valorarán los conocimientos que el aprendiz posee sobre el lenguaje mientras que las *Pruebas de Rendimiento* medirán la manera en la que el aprendiz es capaz de utilizar el lenguaje. Las *Pruebas Subjetivas* como la traducción o el ensayo serán capaces de medir la destreza evaluada de una forma parecida al uso natural del lenguaje, pero al mismo tiempo serán difíciles de puntuar de manera consistente por parte de varios evaluadores. Por otro lado, las *Pruebas Objetivas* como las preguntas de respuesta múltiple son menos naturales en cuanto a la utilización del lenguaje pero pueden ser corregidas de manera rápida y consistente. En cuanto a la tercera

pareja contrastada, las *Pruebas Productivas* requieren respuestas activas por parte del candidato mientras que las *Pruebas Receptivas* se apoyan en el reconocimiento y la reacción ante el mismo. En cuanto a las *Pruebas de Destrezas Lingüísticas Secundarias*, miden componentes de la lengua de manera individual –vocabulario, gramática, pronunciación– contrariamente a lo que evalúan las *Pruebas de Destreza Comunicativa* que miden la capacidad del candidato para intercambiar ideas e información. La quinta pareja contrapone las *Pruebas con Referencia a Norma*, que comparan al aprendiz con sus compañeros de clase, con las *Pruebas con Referencia a Criterios*, que compara los conocimientos del candidato con respecto a estándares pre-establecidos. Por otro lado, las *Pruebas de Elementos Discretos* miden la utilización de ítems específicos como puede ser una preposición o una palabra de vocabulario, mientras que las *Pruebas Integradoras* combinan varias destrezas secundarias de manera similar al uso real del lenguaje. Por último, Madsen efectúa una distinción entre Pruebas de Proficiencia y Pruebas de Rendimiento, afirmando que las *Pruebas de Proficiencia* miden la capacidad del candidato general en cuanto a conocimiento de la lengua y capacidad de uso, mientras que las *Pruebas de Rendimiento* miden el progreso del aprendiz en un curso o contenido determinado.

La tipología de pruebas presentada por Bachman (1990), una de las más influyentes en Evaluación de Lenguas Extranjeras (ELE) al juzgar por nuestra revisión de la literatura, es similar en cuanto al tipo de pruebas, pero deja de lado los binomios artificiales de Madsen para establecer su clasificación alrededor de una serie de características. Bachman por lo tanto comienza su clasificación considerando el uso de las pruebas lingüísticas y afirmando que,

The single most important consideration in both the development of language tests and the interpretation of their results is the purpose or purposes the particular tests are intended to serve. The two major uses of language tests are: (1) as sources of information for making decisions within the context of educational programs; and (2) as indicators of abilities or attributes that are of interest in research on language acquisition, and language teaching. (Bachman 1990, p. 54).

Puesto que el propósito fundamental de las pruebas lingüísticas es proporcionar información, debemos de considerar dos maneras de uso de las pruebas dependiendo de las decisiones que se tomarán a partir de los resultados obtenidos de las mismas. Según esto, Allison (1999) resume la proposición de Bachman estableciendo que las pruebas pueden servir para tomar decisiones:

(a) sobre individuos (micro-evaluación), sean estos alumnos involucrados en pruebas de selección, nivel, diagnóstico o progreso; o profesores preocupados por tomar decisiones.

(b) sobre programas (macro-evaluación), que pueden ser formativas y tratar de la efectividad y eficacia de componentes específicos (pruebas de rendimiento); o sumativas y tratarse de evaluaciones de programas completos o de comparación de unos programas con otros (pruebas de proficiencia y de rendimiento).

Con respecto a la tipología de las pruebas, Bachman (1990) propone cinco características según las cuales es posible clasificar las pruebas lingüísticas de acuerdo a su:

(1) propósito, ya que todas las pruebas lingüísticas se desarrollan con un objetivo en mente. En el caso de los programas de instrucción, las pruebas lingüísticas proporcionan información que permiten tomar decisiones, bien a los responsables del programa, bien a los profesores o

a los aprendices. De este modo y atendiendo al tipo de decisiones que permitirán tomar, podemos clasificar las pruebas como *pruebas de selección*, *pruebas de nivel*, *pruebas de diagnóstico* y *pruebas de progreso*.

(2) contenido, que determina también su clasificación puesto que la prueba puede basarse en contenidos que midan la proficiencia lingüística del individuo y se basen por tanto en una teoría de proficiencia lingüística, en cuyo caso estaremos ante *pruebas de proficiencia*, o pueden basarse en contenidos específicos como puede ser el programa de un curso en cuyo caso estaremos ante *pruebas de rendimiento*.

(3) marco de referencia, ya que la forma en la que se interpretan los resultados de una prueba es también decisiva a la hora de establecer una clasificación entre ellas. Atendiendo a este concepto, hablamos de *pruebas con referencia a norma* cuando los resultados de la prueba se interpretan en relación a la actuación o al rendimiento de un grupo determinado de individuos, y hablamos de *pruebas con referencia a criterios* cuando se interpretan con respecto a criterios pre-establecidos de dominio de un contenido. Sin embargo y a pesar de que tradicionalmente y como hemos visto anteriormente en Madsen (1983) estos dos conceptos se presentan como opuestos, Bachman señala que no lo son necesariamente, puesto que una prueba diseñada originalmente con referencia a criterios puede finalmente interpretarse para evaluar el rendimiento de un grupo determinado de aprendices.

(4) procedimiento de calificación, que puede determinarse de manera objetiva o de manera subjetiva, pudiéndose entonces hablar de *pruebas objetivas* o de *pruebas subjetivas*. En sí, cualquier prueba lingüística es subjetiva puesto que se basa en las decisiones del examinador y en las

del aprendiz que serán siempre de carácter subjetivo, es importante por tanto considerar que cuando se habla de pruebas objetivas o subjetivas, se hace referencia exclusivamente al procedimiento de calificación. En este caso, una prueba objetiva será aquella en la que el corrector actúe según criterios predeterminados y sin necesidad de aplicar ningún criterio propio, mientras que en una prueba subjetiva, el corrector debe tomar una decisión sobre la corrección de la respuesta.

(5) método de evaluación, último criterio propuesto por Bachman en cuanto al cual se puede establecer una clasificación de pruebas. Sin embargo y dada la gran cantidad de métodos de evaluación existentes (respuesta múltiple, relleno de huecos, dictado, etc.) no ofrece una clasificación exhaustiva, limitándose a recomendar una clasificación basada más en métodos integrados que en categorías metodológicas unitarias.

La tipología de Alderson, Clapham y Wall (1995) coincide con Bachman (1990) en enfatizar el propósito de la prueba a la hora de su clasificación con una ligera diferenciación en cuanto a su clasificación atendiendo al mismo, puesto que incluye las pruebas de proficiencia dentro de este apartado. De este modo, Bachman (1990) diferencia entre: (1) *pruebas de nivel*, diseñadas para colocar a los aprendices en los cursos adecuados y por tanto con contenidos adaptados a los de los cursos de destino y enfocados a detectar fortalezas o debilidades concretas dependiendo de las necesidades de cada centro; (2) *pruebas de progreso*, diseñadas para comprobar el avance del aprendiz durante el curso; (3) *Pruebas de rendimiento*, similares a las anteriores pero efectuadas al finalizar el periodo de formación; (4) *pruebas de proficiencia*, diseñadas para evaluar las habilidades de aprendices con

diferentes antecedentes de formación y dirigidas a evidenciar el nivel de competencia general conseguido por el aprendiz –dentro de estas incluye también las pruebas de fines específicos, diseñadas para evaluar conocimientos lingüísticos de ámbitos específicos como la medicina o la ingeniería-; (5) *pruebas de diagnóstico*, orientadas a detectar las necesidades específicas de cada alumno.

Por su parte, Brown (2003) simplifica la clasificación y agrupa los diferentes tipos de pruebas bajo el binomio pruebas con referencia a criterios / pruebas con referencia a norma. Según su clasificación, las *pruebas con referencia a norma* se utilizan para tres propósitos diferenciados: (1) con propósito de establecer la aptitud del aprendiz en cuanto a su habilidad para aprender una segunda lengua, de manera general y sin determinar necesariamente la lengua objeto de estudio; (2) con el propósito de determinar la proficiencia de un alumno con respecto a su habilidad en una lengua concreta, midiéndola de manera general pero circunscribiéndose a una única lengua; (3) con el propósito de nivelar a los aprendices para determinar su nivel con respecto a un programa lingüístico determinado. Por otro lado, las *pruebas con referencia a criterios* se utilizan a su vez para tres propósitos que variarán dependiendo del momento en el proceso en el que sean administradas: (1) con propósitos diagnósticos se utilizan al comienzo de un curso o periodo formativo para orientar tanto al aprendiz como al profesorado sobre el estado en el que se encuentran los aprendices con respecto a sus habilidades lingüísticas; (2) con propósitos de evaluar el progreso se utilizarán a lo largo del programa para proporcionar información sobre el estado del aprendizaje y las debilidades o fortalezas de los aprendices para que aquellas puedan ser subsanadas y estas aprovechadas; (3) con propósitos de evaluar el rendimiento se administrarán al final del

programa para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos. En el caso de las pruebas con referencia a criterios, sería posible cumplir los tres propósitos con un único test diseñado para ser administrado en diferentes fases del proceso, aunque por razones de seguridad, se suelen administrar diferentes versiones del test. Contrariamente, en los casos de las pruebas con referencia a norma, y puesto que una de las características de este tipo de pruebas es precisamente que estén referenciadas a un grupo determinado, no sería posible cumplir los tres propósitos con un único diseño de prueba. Puesto que tal y como hemos mencionado anteriormente citando a Bachman (1990), el propósito de la prueba lingüística es la consideración primordial a la hora de diseñar una prueba, y cualquier prueba tiene como objetivo final el servir de ayuda a un proceso de toma de decisiones, resulta lógico considerar que no sólo deberemos conocer el propósito de nuestra prueba para su diseño, sino que deberemos también conocer el tipo de decisiones que se tomarán a partir de ella para de este modo poder seleccionar las características más adecuadas para su diseño. Así, Brown (2005) ofrece un punto de partida para poder seleccionar un tipo de prueba adecuado a nuestros propósitos en una tabla de correspondencias entre las características de las pruebas y las decisiones que pueden ser tomadas a partir de las mismas.

Características de la prueba	<i>Tipo de decisión</i>			
	Con referencia a norma		Con referencia a criterio	
	Proficiencia	De nivel	Rendimiento	Diagnóstico
Nivel de detalle de la información	Muy general	General	Específico	Muy específico

Objetivo	Habilidades generales	Conocimientos de todos los niveles	Objetivos finales de un curso o programa	Objetivos finales o de capacitación de un programa
Propósito de la decisión	Comparar las habilidades generales de un individuo con las de los demás individuos	Determinar el nivel del aprendiz	Determinar el nivel de progreso o avance	Informar a aprendices y profesores sobre fortalezas y debilidades
Relación con el programa	Comparaciones con otras instituciones o programas	Comparaciones dentro del programa	Directamente relacionado con los objetivos	Directamente relacionado con los objetivos que necesitan ser reforzados
Temporalización de la administración	Antes de la admisión y en ocasiones al finalizar el programa	Al comienzo del programa	Al final del curso	En el comienzo o a mitad curso
Administración de resultados	Amplia distribución de resultados	Distribución de resultados más definidos y específicos del programa	Porcentaje de objetivos aprendidos	Porcentaje de cada objetivo en términos de fortalezas y debilidades

Tabla 3. Correspondencias entre tipos de pruebas lingüísticas y decisiones a adoptar a partir de las mismas (Brown, 2005)

Observadas todas estas clasificaciones, constatamos que no necesariamente se oponen o son contradictorias puesto que se refieren a tipos de pruebas que no son indefectiblemente exclusivos entre sí y que además pueden combinarse. De esta manera y a modo de ejemplo, una

prueba de elementos discretos puede ser objetiva y de rendimiento. Las diferentes tipologías de prueba son exclusivas únicamente en la medida en la que el evaluador quiera diseñarlas así o en la medida en que su propósito o finalidad así lo requiera.

En cualquier caso y atendiendo al objetivo de nuestro estudio, pasaremos a analizar los dos tipos de prueba que por sus características concretas serán más de utilidad para nuestro contexto específico: las pruebas de rendimiento y las pruebas de proficiencia.

2.1.1 Pruebas de rendimiento

Tal y como hemos visto en las tipología revisadas, las pruebas de rendimiento se diseñan con el objetivo de establecer el éxito o fracaso del aprendizaje en relación a un programa o contenido concreto. Así, “*achievement test serves two purposes: determining progress and diagnosing student weaknesses*” (Bachman 1990, p. 65). McNamara (2000) menciona que estas pueden tener lugar durante el desarrollo de un programa o al fin del mismo y Hughes (2003) los clasifica consecuentemente como:

(1) pruebas de rendimiento final: son aquellas administradas al final de un curso y cuyo contenido debe estar directamente relacionado con el mismo para determinar el éxito del aprendizaje y por tanto del programa. Sin embargo, la naturaleza de esta relación del contenido de la prueba con el curso puede variar según el enfoque, diferenciando entre el *enfoque basado en contenido del programa* –los contenidos de la prueba se basan directamente en el programa del curso o en los contenidos de los libros o materiales utilizados durante el mismo- y el *enfoque basado en los objetivos del programa* –los contenidos de la prueba se basan en

los objetivos del programa y no en el temario o en los materiales utilizados durante el mismo-. Atendiendo al propósito de las pruebas de rendimiento, parecería lógico considerar que este segundo enfoque es el más adecuado siempre que los objetivos del curso se encuentren bien definidos, puesto que fomenta una mayor calidad de enseñanza y una consecución de objetivos proporcionalmente más amplia. Sin embargo, los detractores del mismo argumentan que resulta más estresante para el aprendiz, que puede encontrarse que la interpretación del profesor de los objetivos del curso no coincide exactamente con los puntos revisados durante el curso o incluidos en los libros de texto o materiales de apoyo, pudiéndose en este caso enfrentar a contenidos no revisados. De igual modo, estos mismos detractores defienden que este tipo de enfoque elimina la diferenciación entre las pruebas de rendimiento y las de proficiencia. En la práctica, ambos enfoques resultarían válidos si fueran utilizados correctamente, puesto que el primer enfoque considerado, el basado en los contenidos del programa del curso, no debería suponer un problema siempre que el programa fuera completo e incluyera contenidos dirigidos a la consecución de objetivos. De la misma forma, el segundo enfoque basado en los objetivos del programa no debería causar un estrés mayor en los alumnos si estos objetivos fueran claros y les fueran explicados desde el comienzo. De igual modo, una prueba de rendimiento basada en los objetivos del curso no tendría por qué convertir una prueba de rendimiento en una prueba de proficiencia, puesto que no necesariamente los objetivos del curso coincidirán con las habilidades lingüísticas requeridas para un determinado nivel de proficiencia. La cuestión clave por tanto en cualquiera de los dos casos es que los aprendices/profesores deberán conocer de antemano el enfoque utilizado en el examen y por tanto los contenidos del mismo, y los

examinadores/profesores deberán evitar confundir los objetivos de un curso con un examen de proficiencia general.

(2) pruebas de rendimiento progresivo: son aquellas que como su propio nombre indica están diseñadas para medir el progreso del alumno y contribuyen a la evaluación formativa. Este tipo de evaluación puede estructurarse en pruebas administradas a lo largo del curso mediante las cuales se deberían obtener resultados cada vez más óptimos indicando progreso, o mediante pruebas administradas a lo largo del curso con objetivos a corto plazo bien definidos.

En definitiva y tal y como indica McNamara (2000), las pruebas de rendimiento, por su propia naturaleza, pueden permitirse ser más innovadoras y adaptarse y reflejar los aspectos del curriculum estableciendo con este una relación constructiva y menos restrictiva que las de las pruebas de proficiencia que examinaremos a continuación.

2.1.2 Pruebas de proficiencia

Como se ha mencionado con anterioridad, las pruebas de proficiencia están diseñadas con el objetivo de medir la habilidad de un individuo en una lengua independientemente de la formación recibida. Puesto que se trata de pruebas independientes del proceso de formación, los contenidos son también independientes a los contenidos u objetivos de un curso concreto. Así pues, están basados en una especificación de aquello que el candidato debe de ser capaz de completar en una determinada lengua para ser considerado proficiente en la misma.

Las pruebas de proficiencia pueden utilizarse según Hughes (2003) con dos objetivos. Por un lado, pueden ser utilizadas para determinar si

un candidato tiene suficiente conocimiento de la lengua para un propósito determinado –sería este el caso de los exámenes de lengua requeridos a los estudiantes extranjeros para acceder a universidades de habla inglesa-. En este caso, las especificaciones de la prueba incluirían esta condición y la prueba podría ser diferente dependiendo del tipo de universidad requiriendo la prueba. Y por el otro lado, pueden ser utilizadas asumiendo un concepto de proficiencia más general con la función de evaluar si los candidatos han alcanzado un nivel específico con respecto a un conjunto de habilidades previamente especificadas. Las especificaciones de este tipo de prueba deberían en este caso detallar aquello que los candidatos deben conseguir para ser considerados aptos.

Carroll (1968) afirma, que en el caso de las especificaciones de un examen de proficiencia, puede resultar de utilidad descomponer la competencia lingüística en aspectos independientes, y propone por un lado: (1) conocimiento de la estructura, es decir, morfología y sintaxis de la lengua; (2) conocimiento de vocabulario, general o específico; (3) discriminación auditiva; (4) producción oral; (5) lectura -pronunciación y entonación-; (6) escritura –ortografía- . Por otro lado y puesto que considera que las cuatro destrezas deben ser consideradas no sólo de manera independiente sino también de manera integrada dentro de una concepción unitaria del lenguaje, añade: (7) nivel y exactitud de la comprensión oral; (8) nivel y calidad de la producción oral; (9) nivel y exactitud de la comprensión escrita; (10) nivel y exactitud de la producción escrita.

2.2 Validez de las pruebas lingüísticas

Podemos definir el concepto de validez de una prueba como la capacidad de la misma para medir aquello que se supone que debe

medir. En este sentido y simplificando el concepto, la validez de la prueba es en realidad y tal y como expresa Ruch (1924), el valor de la misma para cumplir el objetivo que se le asigna. Así,

By validity is meant the degree to which a test or examination measures what it purports to measure. Validity might also be expressed more simply as the 'worthwhileness' of an examination. For an examination to possess validity it is necessary that the materials actually included be of prime importance, that the questions sample widely among the essentials over which complete mastery can reasonably be expected on the part of the pupils, and that proof can be brought forward that the test elements (questions) can be defended by arguments based on more than mere personal opinion. (Ruch 1924, p.13, citado en Fulcher 2007, p.19)

Y lo que es más, la validez considerada de este modo no tendrá una única faceta para cualquier tipo de prueba, sino que dependerá en cada uno de los casos del propósito concreto de la prueba en cuestión. Tal y como menciona Weir, “*Validity is multifaceted and different types of evidence are needed to support any claims for the validity of scores on a test*” (Weir, 2004, p.13). En este sentido, la validez de la prueba estará como veremos más adelante, íntimamente ligada a la prueba en sí, puesto que una prueba no puede ser simplemente válida, sino que deberá ser válida “para algo”. De este modo,

A test is said to be valid to the extent that it measure what it is supposed to measure. It follows that the term 'valid' when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition 'for'. Any test then may be valid for some purposes, but not for others. (Henning 1987, p. 89, citado en Alderson, Clapham y Wall 1995, p.170).

La validez así definida corresponde al concepto clásico de la misma donde encontrábamos tres tipos independientes, la validez de contenido, la validez de constructo y la validez de criterio. Sin embargo, y desde Messick (1989), la validez se considera como un concepto único con diferentes facetas o aspectos (Hughes, 1989; Alderson, Clapham y Wall,

1995; McNamara, 2000; Weir, 2004; Fulcher, 2007;). Messick define la validez como,

Validity is an overall evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions on the basis of test scores or other modes of assessment (Messick, 1989b). Validity is not a property of the test or assessment as such, but rather of the meaning of the test scores. (Messick, 1994).

El concepto de validez retoma protagonismo gracias al trabajo de Messick y se generan numerosos nombres y definiciones, pero tal y como indican Alderson, Clapham y Wall, la mayoría de los autores en la literatura coinciden en identificar tres facetas de validez:

(1) *Validez interna* –también llamada validez racional o de contenido– que analiza de forma lógica el contenido del test para comprobar si este contiene una muestra representativa de las habilidades lingüísticas relevantes. Las tres formas más utilizadas de comprobar la validez interna de una prueba son:

(1.1) Validez aparente, que se refiere al juicio que sobre la validez de la prueba hacen sujetos no necesariamente ‘expertos’ en el tema. Se refiere por tanto a la credibilidad superficial o la aceptabilidad social.

(1.2.) Validez de contenido, que alude al juicio de expertos sobre el contenido de la prueba, determinando si las tareas de esta contienen una muestra representativa de aquello que se quiere medir.

(1.3.) Validez de respuesta, que concierne a la manera en la que los candidatos han respondido a las tareas de la prueba, pues la forma en la que lo hagan será indicativa de lo que la prueba está evaluando.

(2) *Validez externa* –también llamada empírica o de criterio-, que se apoya en evidencia estadística y empírica para determinar si los resultados obtenidos por los candidatos son iguales a las obtenidas por estos mismos candidatos en otras pruebas. Los dos tipos más comunes de validez interna son:

(2.1.) Validez concurrente, medida mediante la comparación de los resultados obtenidos por los candidatos en la prueba con los de otro instrumento (autoevaluación, notas del profesor, etc). La obtención de resultados debe ser concurrente en el tiempo y poderse expresar numéricamente para poder determinar el coeficiente de correlación.

(2.2.) Validez predictiva: en este caso, la validez se mide mediante la comparación de los resultados obtenidos en esta prueba y aquellos obtenidos mediante otro instrumento (autoevaluación, notas de profesor, etc) con posterioridad a la realización de la prueba.

(3) *Validez de constructo*, que hipotetiza sobre si la prueba efectivamente mide aquello que está diseñada para medir. De este modo, el constructo se define como “*the concept or characteristic that a test is designed to measure*” en *The Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA, & NCME, 1999) que recoge las ideas de Messick (1989). Es la faceta de la validez más difícil de medir puesto que es aquella a la que contribuyen tanto la validez interna como la externa.

La validez es por tanto aquello que liga las tareas integrantes de la prueba a una deducción de lo que será la habilidad del candidato en el mundo real. En este sentido, la elaboración de las tareas será un

componente importante para la validez de la prueba pero no el único, ya que el resto de pasos en el desarrollo de una prueba serán también determinantes a la hora de concretarla.

Por último, El *Manual for Language Test Development and Examining* del Consejo de Europa nos proporciona un gráfico relacionando la validez con el ciclo de creación de una prueba que nos parece bastante esclarecedor,

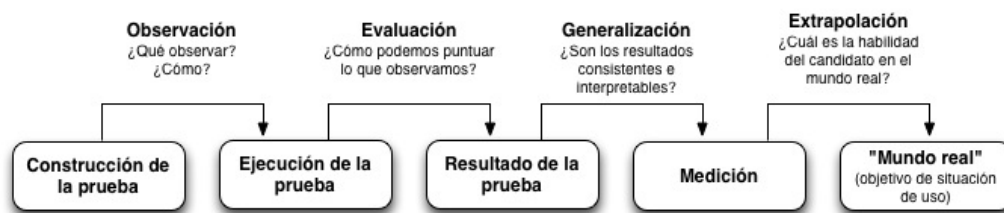


Figura 8. Proceso de razonamiento en el argumento de validez (traducido de *Manual for test Development and Examining*, Council of Europe, 2011)

Como podemos observar e ilustra la imagen, el test se diseña en base a un modelo de competencia para obtener una respuesta por parte del candidato que a su vez se observa y califica para obtener un resultado. Estos resultados deben a su vez poder ser generalizables y aplicarse al mismo candidato en distintos momentos o con distintas versiones de la prueba, lo que nos llevará al concepto de fiabilidad que revisaremos a continuación. Una vez llevados a cabo estos pasos, la medición de lo que el candidato puede llegar a hacer en el contexto de la prueba debe poder extrapolarse al mundo real, pudiendo utilizarse para ello las especificaciones de capacidad lingüística “PUEDE HACER” de la Association of Language Testers in Europe (ALTE) definidas en el MCER. Al finalizar el proceso, podremos tomar decisiones informadas sobre el

candidato. Así, la validez de una prueba no es una característica independiente sino que se integra en cada uno de los pasos de un ciclo que engloba asimismo el desarrollo de la prueba, su anclaje a un modelo de competencia y el proceso de desarrollo.

2.3 Fiabilidad de las pruebas lingüísticas

La fiabilidad de una prueba dependerá de que los candidatos obtengan los mismos resultados en idénticas circunstancias. Aunque tradicionalmente se presenta como un concepto independiente de la validez, coincidimos con Bachman (1990) al considerar que ambos conceptos son complementarios y responden a una única preocupación en el campo de la ELE: la identificación, estimación y control de los factores que afectan a los resultados de las pruebas. Así,

The investigation of reliability is concerned with answering the question, 'How much of an individual's test performance is due to measurement error, or to factors other than the language ability we want to measure?' and with minimizing the effects of these factors on test scores. Validity, on the other hand, is concerned with the question, 'How much of an individual's test performance is due to the language abilities we want to measure?' and with maximizing the effects of these abilities on test scores. The concerns of reliability and validity can thus be seen as leading to two complementary objectives in designing and developing tests: (1) to minimize the effects of measurement error, and (2) to maximize the effects of the language abilities we want to measure. (Bachman, 1990, p.161)

Los factores que pueden afectar a los resultados de las pruebas pueden por tanto clasificarse en:

(1) Factores relativos al método utilizado: en este caso se trata de un factor sistemático puesto que los métodos utilizados en una prueba no variarán de una administración a otra.

(2) Factores relativos a los atributos del candidato independientes de las habilidades lingüísticas que se pretenden medir. Estos son también sistemáticos puesto que podemos predecir que afectarán la actuación del candidato de manera uniforme en cada administración.

(3) Factores aleatorios, difíciles de predecir y temporales.

La fiabilidad de la prueba vendrá determinada por el coeficiente de fiabilidad. El coeficiente de fiabilidad idóneo es 1. Una prueba con un coeficiente de fiabilidad de 1 proporcionará los mismos resultados para un grupo concreto de candidatos independientemente de cuando sea administrada. Lado (1961) considera que un coeficiente de .90 - .99 es aceptable para pruebas de lectura, estructura y vocabulario, mientras que en el caso de las pruebas de comprensión oral podría considerarse .80 - .89 como un resultado aceptable. Asimismo, en el caso de las pruebas de expresión oral, un coeficiente de .70 - .79 podría considerarse válido. Según estas consideraciones, Lado establece rangos diferentes según la dificultad a la hora de evaluar una habilidad. Hughes (1989) por otro lado, considera que el coeficiente de fiabilidad dependerá de la importancia de las decisiones que vayan a ser tomadas con la información obtenida a partir de los resultados obtenidos en la prueba.

En nuestra revisión de la literatura, observamos que diversos autores, entre ellos McAlpine (2002), establecen diferentes formas de medir la fiabilidad:

(1) Fiabilidad prueba-reprueba, definida como la correlación entre los diferentes intentos de un candidato en la misma prueba. La manera más sencilla de realizar esta prueba es sometiendo a los mismos candidatos a la misma prueba dos veces y comparando los resultados. Los

inconvenientes obvios de este enfoque son que los candidatos pueden verse influidos por su propia actuación en la prueba anterior, que el espacio de tiempo entre prueba y prueba puede afectar al coeficiente y que el estado de ánimo de un candidato que se ve realizando dos veces la misma prueba puede también afectar a su manera de realizarla y por tanto dar como resultado un coeficiente más bajo de lo deseado.

(2) Fiabilidad de formas paralelas, definida como la correlación entre los diferentes intentos de un candidato en dos pruebas diferentes que supuestamente son idénticas. Este método de medición de fiabilidad se basaría en comparar las notas de dos pruebas muy similares (paralelas), de modo que la correlación entre ambas revelaría el coeficiente de fiabilidad. En este caso, el inconveniente estribaría en la dificultad de obtener dos pruebas que realmente sean paralelas.

(3) Fiabilidad de consistencia interna, definida como la correlación entre los diferentes ítems que integran la prueba. La fiabilidad de consistencia interna se basa en dividir una prueba en dos mitades y comparar los resultados obtenidos en estas dos mitades para comprobar así su coherencia. El inconveniente de este método es obviamente la determinación de la igualdad o desigualdad de las tareas de cada una de las partes, puesto que de la similitud entre las tareas de cada parte dependerá el coeficiente de fiabilidad obtenido.

Como hemos expuesto a lo largo de este capítulo, evaluación, medición y prueba son conceptos interrelacionados con áreas concurrentes y áreas convergentes que no necesariamente deben darse de manera simultánea. Partiendo de este concepto, hemos revisado el marco de variables y estrategias a tener en cuenta a la hora de abordar el campo de la

evaluación lingüística, así como los criterios de evaluación de pruebas lingüísticas de validez, fiabilidad, puntuación, razonabilidad y gobernabilidad para llegar a la revisión de tipologías de pruebas lingüísticas en la literatura. A continuación, hemos examinado las diferentes tipologías de pruebas en la literatura, incidiendo en las características de las pruebas establecidas por Bachman que aplicaremos posteriormente en nuestro marco aplicado. Y por último, nos hemos detenido en los dos tipos de pruebas más relevantes para el objeto de nuestro estudio, las pruebas de rendimiento y las pruebas de proficiencia y hemos introducido los conceptos de fiabilidad y validez mencionados en nuestra descripción de criterios anterior.

**INTERACCIÓN ENTRE DISCIPLINAS: ADQUISICIÓN Y
EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS**

Una vez realizado un recorrido por las teorías más relevantes en adquisición de segundas lenguas y en evaluación de lenguas extranjeras, hemos podido observar que a pesar de que tanto en una como en otra se mencionan objetivos o factores comunes, la interacción entre ellas ha sido tradicionalmente mínima. Podemos plantear una hipótesis sobre esta falta de relación y atribuir su origen a la diferencia de formación entre los profesionales de un campo y del otro: los evaluadores se han centrado tradicionalmente en el campo de la estadística y medición de resultados, mientras que los investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas han centrado sus esfuerzos en examinar el proceso de adquisición y las variables involucradas sin ahondar en el tema de medición de resultados, pero lo que si hemos podido constatar es que tradicionalmente sus caminos han sido divergentes.

Así, y como ya hemos visto, el campo de la adquisición de segundas lenguas se escinde de la lingüística aplicada y se centra en describir y explicar cómo se desarrolla la proficiencia en una segunda lengua:

Second Language research has developed into an independent non applied discipline, focusing on the sources of the learner's hypotheses about the target language, the path the learner takes to reach ultimate proficiency, and the characterization of the knowledge underlying that ultimate proficiency. (Gass & Schachter, 1989, p.4)

Es más, como ya hemos mencionado en el primer capítulo de esta introducción teórica, Ellis (1994) establece que la investigación en el campo de la ASL se ha desarrollado hasta incluir la lingüística, la psicología cognitiva, la psicolingüística, la sociolingüística y la educación, pero sin embargo no incluye la medición de resultados a pesar de que la considera en sus estudios como algo complementario.

Por otro lado, Davies (2005) establece el propósito de una prueba de lengua afirmando que el propósito de una prueba es determinar el conocimiento o habilidad de una persona en cuanto al lenguaje y ser capaz de definir la habilidad de esta persona con respecto a otra. De igual modo añade que esta habilidad puede ser de diferentes tipos, rendimiento, proficiencia o aptitud. Esto coincide a su vez con la definición de Carroll (1961) del propósito de la evaluación lingüística que se refiere a la recopilación de información para la toma de decisiones *“the purpose of language testing is always to render information to aid in making intelligent decisions about possible courses of action”* (Carroll, 1961. p. 314). Del mismo modo, Carroll (1993) define una tarea lingüística como cualquier actividad en la que se involucra una persona en un entorno determinado y con la intención de conseguir una serie determinada de objetivos e incide en que esta definición es aplicable tanto en el campo de la lingüística como en el campo de la evaluación.

Como podemos observar a partir de estas definiciones y al revisar la literatura considerada en los capítulos 1 y 2, la evaluación de lenguas extranjeras se centra en la complejidad de la proficiencia de la lengua que se consigue por medio de la adquisición, mientras que la ASL se dedica a observar los factores o procesos que afectan a esa adquisición. De este modo, la ASL observa todo aquello que existe antes de la proficiencia, sin pararse detenidamente en ella y considerándola como

objetivo final, y la evaluación se centra en los resultados de la adquisición, en la existencia o no de esa proficiencia, sin atender a la forma en la que ésta haya podido ser adquirida. Consecuentemente, no sólo el enfoque de estas dos disciplinas es claramente diferente sino que sus objetivos teóricos también lo son ya que mientras que la ASL tiene en cuenta las teorías de adquisición de lenguas, la ELE trata con teorías de comportamiento en pruebas de lengua y la correspondencia entre los resultados en la realización de una prueba y el uso de la lengua independientemente de la pruebas. De hecho, podría considerarse que la concepción tradicional de estos dos campos los situaba en líneas temporales no coincidentes, uno estudia aquello que ocurre antes de la proficiencia y el otro comienza su trabajo en el momento de obtención de un determinado grado de la misma.

Sin embargo, en los años 80, la línea divisoria tradicionalmente aceptada entre estos dos campos comienza a difuminarse y los investigadores de las dos disciplinas comienzan a ver el potencial de utilizar los estudios de sus colegas para aplicarlos en sus propios campos. La fiabilidad, tradicionalmente asociada a la ELE penetra en el campo de la ASL y los constructos teóricos de la disciplina se analizan más detalladamente a la vez que las características lingüísticas de la proficiencia se incorporan al diseño de exámenes e influyen en la definición del marco de las tareas responsables de la evaluación. Así, por un lado, la ASL toma consciencia de que si el objetivo final de su disciplina es la adquisición de la proficiencia lingüística, esta solo puede determinarse mediante la utilización de pruebas, sean estas del tipo que sean dependiendo de los objetivos concretos: pruebas de proficiencia, pruebas de rendimiento, pruebas de progreso, pruebas de diagnóstico, pruebas de nivel o pruebas de aptitud. Es más, hemos podido observar

que las pruebas de lengua no solo se utilizan en ASL para determinar el grado de adquisición de la lengua sino que son un instrumento indispensable para evaluar la efectividad de un programa así como las debilidades y fortalezas de los alumnos, y consideradas de este modo, se convierten en un feedback eficaz para el proceso de adquisición de la lengua. Por otro lado, la ELE dedica sus esfuerzos, como hemos visto anteriormente, a determinar el conocimiento o habilidad lingüística de una persona y con este objetivo en mente utilizan la información que pueden proporcionarles los estudios en ASL para poder desarrollar pruebas más útiles y eficaces. Así, los estudios sobre las características individuales de los alumnos –cognitivas o afectivas- que provocan comportamientos de aprendizaje diferentes en condiciones aparentemente idénticas, pueden corresponderse, como veremos más adelante, a diferentes modo de realizar una prueba por parte de diferentes individuos. Las características individuales no sólo afectan a la forma de adquisición de una segunda lengua, sino que también pueden explicar las variaciones de resultados en una prueba. Consecuentemente, el estudio de estas características no sólo ayudará a los profesores de lengua a facilitar el proceso de adquisición de la lengua sino que también permitirá a los evaluadores diseñar pruebas más fiables y estables.

Bachman y Cohen (1998) presentan un cuadro explicativo de los contrastes entre estas dos disciplinas que nos ayuda a poder entender tanto la tradicional divergencia entre sus campos como los puntos de coincidencia que expondremos más adelante.

INVESTIGACIÓN EN ASL	INVESTIGACIÓN EN ELE
PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	
Perspectiva longitudinal del desarrollo del interlenguaje	Perspectiva parcial de la habilidad lingüística en un estadio determinado de desarrollo y con respecto a una norma o standard dados con respecto al uso de la lengua.
ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	
Antecedentes de habilidad en el interlenguaje: factores y procesos que afectan o son parte de la adquisición de la lengua, ej. Características contextuales, características del aprendiz, procesos.	Resultados de los componentes y estrategias de la adquisición de la lengua que son parte de la habilidad lingüística, ej. Competencia gramatical, competencia pragmática, competencia estratégica.
OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	
Desarrollar y validar empíricamente una teoría de ASL que (2) describa como tiene lugar la ASL y (2) explique porqué la ASL tiene lugar.	(1)Desarrollar y validar empíricamente una teoría de resultados de pruebas de lengua que explique las variaciones en los resultados y (2) demostrar cómo los resultados de las pruebas de lengua corresponden al uso de la lengua independientemente de las pruebas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
Metodología de investigación variada: análisis del discurso, casos prácticos, etnografía, experimental, cuasi-experimental, correlacional ex post facto.	La metodología de investigación predominante es la correlacional ex post facto; mayor utilización del análisis cualitativo de contenidos del test y de las respuestas de los candidatos, informes verbales de realización de las pruebas.

Tabla 4. Relación entre la ASL y la ELE (Bachman y Cohen, 1998)

Si analizamos la tabla, observamos que existe un punto común en el que los dos enfoques coinciden: la variabilidad de la lengua. Cuando hablamos de variabilidad nos referimos tanto a la variabilidad en el uso de la lengua en situaciones de contexto real o en el aula, para el caso de la ASL, como a la variabilidad en el uso de la lengua en el contexto de una prueba, para el caso de la ELE. La variabilidad en ASL y ELE ha sido estudiada, como veremos a continuación, por numerosos autores, en un intento de proporcionar un marco que permita explicar los orígenes de la misma.

Ellis (1985) observa la variabilidad desde el punto de vista de la ASL y parte de un modelo de uso de la lengua de competencia heterogénea en el que se considera que la variabilidad en el interlenguaje puede ser aleatoria pero también sistemática. Según esto, aunque parte de la variabilidad que se observa en el interlenguaje del aprendiz es imprevisible, hay otra parte que proviene del conocimiento del aprendiz sobre la manera correcta en la que el lenguaje debe ser utilizado y por tanto constituye una parte importante de la competencia comunicativa.

Ellis define los tipos de variabilidad siguiendo este modelo como punto de partida y afirma que podemos encontrar variabilidad tanto en los interlenguajes como en los lenguajes naturales, aunque en el caso de su presencia en el interlenguaje, su importancia es crucial puesto que nos ayuda a comprender factores clave del proceso de aprendizaje de la lengua. De acuerdo con esto, presenta el siguiente cuadro para explicar los diferentes tipos de variabilidad y la relación entre ellos:

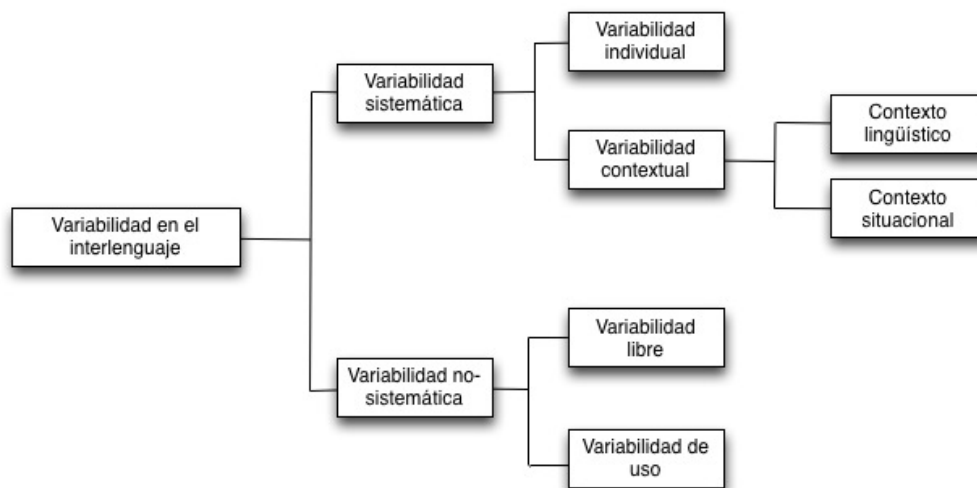


Figura 9. Diagrama de los tipos de variabilidad (Ellis, 1985)

Como podemos observar, establece una diferencia entre variabilidad no-sistemática y variabilidad sistemática. La variabilidad no-sistemática es aquella que provoca que de manera aleatoria se utilicen formas alternativas existentes dentro del interlenguaje del aprendiz. Este tipo de variabilidad ha sido tradicionalmente ignorado por los estudios de ASL, pues se centraban más en la variabilidad sistemática, a pesar de que la variabilidad no sistemática ocupa gran parte del desarrollo del interlenguaje y es consecuentemente crucial para explicar la evolución

del mismo. Dentro de la variabilidad no-sistemática observamos una diferenciación entre variabilidad libre y variabilidad en el uso. La primera corresponde a la definición dada de la variabilidad no-sistemática y la segunda se refiere más a los factores psicolingüísticos que pueden afectar la producción del lenguaje en el aprendiz. En cuanto a la variabilidad sistemática, es aquella que puede ser predicha y por lo tanto no ocurre de manera aleatoria. Dentro de la variabilidad sistemática tenemos a su vez la variabilidad contextual que dependerá del contexto lingüístico o situacional, y la variabilidad individual que se verá afectada por los factores individuales de los aprendices como pueden ser la edad, motivación, etc.

Por otro lado, hemos podido observar durante nuestro estudio que por su parte Bachman y Palmer (1996) se acercan al concepto de la variabilidad desde el punto de vista del ELE y por tanto no se centran en la diferencia entre la variabilidad sistemática y la no-sistemática sino que observan dos tipos de variabilidad, (1) la variabilidad debida a las diferencias entre individuos en cuestión de habilidad lingüística, estrategias y procesos utilizados y características personales como pueden ser las diferencias culturales, afectivas, etc., y (2) la variabilidad debida a las diferentes características del método o tareas utilizados en la prueba como serían los modos de evaluación o tipología de las tareas utilizadas. Partimos de la base de que los resultados de una prueba lingüística deben corresponderse al uso de la lengua del candidato independientemente de la situación de prueba,

In order for a particular language test to be useful for its intended purposes, test performance must correspond in demonstrable ways to language use in non test situations. (Bachman and Palmer 1996, p.9).

De ese modo es importante a la hora de diseñar una prueba de lengua, considerar dos conjuntos de características que afectan tanto al uso de la lengua como al rendimiento en el examen. Por un lado tenemos (1) las características individuales de los usuarios - las emociones o sentimientos positivos o negativos que pueden tener sobre las clases, el profesor, el tema o el contexto, la presencia o no de una ansiedad excesiva a la hora de enfrentarse a la tarea, etc.- y por otro (2) las características de las tareas de examen, el tipo de tareas a las que el candidato deberá enfrentarse a la hora de la realización de la prueba. Las tareas a realizar en una prueba lingüística deben poder corresponderse a las tareas efectuadas por el aprendiz en el uso de la lengua en un contexto diferente al del examen. Necesitamos por tanto considerar las características de la tarea para afirmar y poder demostrar la manera en la que las tareas de la prueba lingüística se corresponden con las tareas que ejecuta el hablante durante el uso de la lengua fuera de las situaciones de examen. Y de igual forma, necesitamos considerar las características individuales para comprender de qué manera influyen estas en las tareas lingüísticas y consecuentemente en las tareas de examen.

Podemos observar esta relación simbiótica entre el uso de la lengua y el rendimiento en una prueba de evaluación en el diagrama siguiente que presenta ambos procesos y su relación con las características que mencionábamos anteriormente, que afectan tanto a uno como a otro, formando un cuadro único interrelacionado.

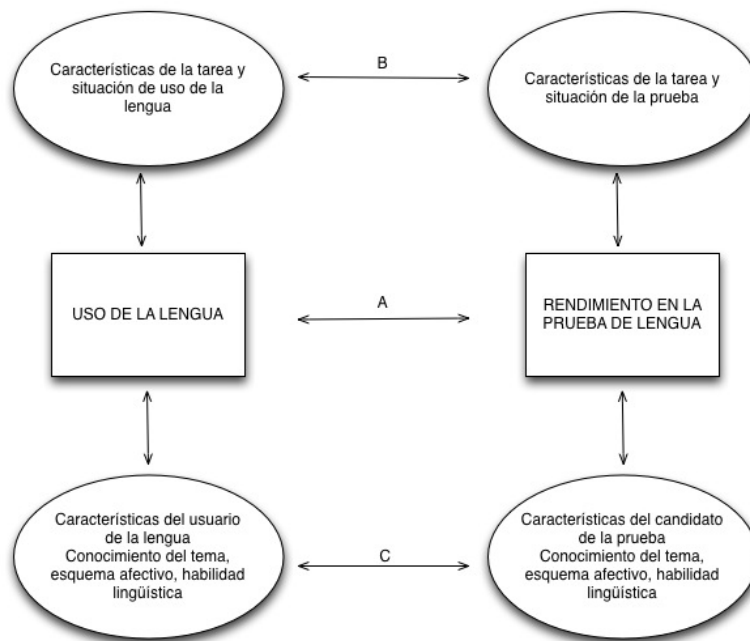


Figura 10. Relación entre el uso de la lengua y el rendimiento en la prueba de lengua (Bachman y Palmer, 1996)

Vemos que existen diferentes tipos de variabilidad que pueden ser considerados y estudiados por ambos campos. Con el objetivo de delimitar el estudio y ofrecer una idea general y sistemática de esta perspectiva, utilizaremos como punto de partida los tipos de variabilidad definidos por Bachman y Palmer (1996) para revisar las propuestas de varios autores en la literatura sobre las áreas de interacción entre las dos disciplinas. De ese modo partiremos de la base de que existen tres tipos de variabilidad cruciales tanto para la ASL y la ELE: la variabilidad individual en habilidades lingüísticas adquiridas o medidas, la variabilidad individual en estrategias y otros procesos empleados en el uso y la evaluación de la lengua, y las variaciones en las tareas y el

contexto y sus efectos en el uso de la lengua y en el rendimiento en la prueba de lengua.

3.1 Diferencias individuales en las habilidades lingüísticas adquiridas o medidas

Al observar las diferencias individuales en las habilidades lingüísticas adquiridas o medidas, llegamos necesariamente al concepto de proficiencia o de habilidad lingüística.

Tradicionalmente, el concepto de proficiencia se apoyaba sobre la lingüística estructuralista y consideraba que el lenguaje estaba compuesto por componentes discretos: gramática y vocabulario, y habilidades: comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita. Estos dos elementos estaban a su vez influidos marginalmente por un componente unidimensional en la forma de características psicológicas que afectaban en mayor o menor medida al aprendiz. Sin embargo, con la evolución del campo de la ASL, el concepto de habilidad lingüística o proficiencia se desarrolla y pasa a considerarse la *competencia comunicativa* que se diferencia del concepto anterior en que: (1) incluye un mayor número de componentes, (2) considera que estos componentes no son discretos sino que interaccionan entre ellos, (3) considera que estos componentes no sólo interaccionan entre ellos sino también con otras habilidades cognitivas o procesos y, (4) reconoce que la habilidad lingüística incluye la capacidad para interactuar con el contexto.

Para comprender el concepto de competencia comunicativa, debemos remontarnos a la diferenciación establecida por Chomsky (1965) entre “competencia” (*competence*) y “actuación” (*performance*), puesto que

este va a ser el punto de partida para los enfoques posteriores que han establecido la competencia comunicativa como concepto fundamental en la ASL. Chomsky distinguía entre la competencia, es decir, el conocimiento que el individuo tiene del lenguaje en abstracto, y la actuación, la manera en la que este conocimiento se materializa en la producción e interpretación de emisiones lingüísticas reales. Esta concepción de la competencia como algo independiente del uso del lenguaje fue sin embargo criticado por autores como Hymes (1972) que consideraba que la competencia no debía referirse únicamente al conocimiento del aprendiz sobre la forma y estructuras de lenguaje sino que también debía tener en cuenta la manera en la que el aprendiz hacía uso de este conocimiento en situaciones sociales reales. Esta combinación de habilidad y conocimiento fue acuñada por Hymes como *competencia comunicativa* y definida como:

knowing when it is appropriate to open a conversation, and how, what topics are appropriate to particular speech events, which forms of address are to be used, to whom and in which situations, and how such speech acts as greetings, compliments, apologies, invitations and complements are to be given, interpreted and responded to (Hymes 1972, p. 277).

La competencia comunicativa así definida contrastaba con la teoría de competencia de Chomsky que pasó a considerarse como competencia lingüística.

La definición de Hymes de competencia comunicativa sirvió de base para la teoría lingüística de Canale y Swain (1980) sobre competencia comunicativa. Canale y Swain entendían la competencia comunicativa como un sistema subyacente de conocimiento y habilidad necesario para la comunicación. En su concepto de competencia comunicativa, el

conocimiento de una lengua se refiere al conocimiento (consciente o inconsciente) que el aprendiz posee no sólo sobre el lenguaje en si sino también sobre aspectos no lingüísticos del uso de lenguaje. Según estos autores, existen tres tipos de conocimiento: (1) el conocimiento de los principios gramaticales subyacentes, (2) el conocimiento de cómo utilizar el lenguaje en un contexto social para llevar a cabo funciones comunicativas y (3) el conocimiento sobre cómo combinar las emisiones lingüísticas y las funciones comunicativas respetando los principios del discurso. A su vez, definen habilidad como la manera en la que el aprendiz utiliza este conocimiento para la comunicación.

Savignon (1972, 1983) enfatiza el rol de la habilidad en su concepto de competencia comunicativa y describe la competencia comunicativa como:

The ability to function in a truly communicative setting –that is, in a dynamic exchange in which linguistic competence must adapt itself to the total informational input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors-
(Savignon, 1972. p. 8).

Equiparando de este modo la competencia comunicativa con la proficiencia lingüística, al igual que Stern (1983, 1991) y Spolsky (1980) cuyas teorías sobre adquisición de segundas lenguas hemos visto en el primer capítulo de este marco teórico.

En cuanto al campo de la evaluación de lenguas extranjeras, es precisamente esta equiparación de competencia comunicativa a proficiencia lingüística la que lleva a Bachman (1986, 1996) a sugerir el término *habilidad lingüística comunicativa* para incluir en su definición

ambos conceptos. Bachman dirige sus esfuerzos a desarrollar pruebas que no sólo midan un amplio rango de habilidades lingüísticas - incluyendo la competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica- sino que también sean 'auténticas' y exijan a los candidatos interactuar y procesar tanto la información lingüística explícita como el significado funcional o implícito de los materiales de examen.

Por último, Young (2008 citado en Young 2011) construye su teoría de *competencia individual* sobre los conceptos de competencia comunicativa y habilidad lingüística comunicativa y amplía el término especificando que la competencia individual constituye un constructo complejo que se compone de una gran variedad de factores: recursos de identidad, recursos lingüísticos y recursos de interacción, que a su vez diferencian a cada individuo de los otros.

Como hemos podido observar, existen diversas teorías sobre la competencia o proficiencia pero casi todas coinciden en incluir dentro de este concepto componentes tales como la fonología, el léxico, la sintaxis, la semántica, y las características de situación, de discurso y socioculturales. Sin embargo, tal y como menciona Stern (1983), lo fundamental es saber la importancia relativa de cada uno de estos factores, así como la interacción de estos con los procesos psicológicos del ámbito de la psicolingüística. Podemos quedarnos por tanto con el boceto que presenta Stern de lo que significa "conocer un lenguaje":

(1) El usuario de la lengua conoce las normas que rigen su lengua nativa y es capaz de aplicarlas sin pensar conscientemente en ellas. Los hablantes nativos son capaces de diferenciar fragmentos lingüísticos gramaticalmente correctos de aquellos contruidos incorrectamente. El

conocimiento de las normas gramaticales es intuitivo, no supone un conocimiento del lenguaje como un sistema de normas.

(2) El hablante nativo tiene un conocimiento intuitivo de los significados lingüísticos, cognitivos, afectivos y socioculturales expresados mediante las formas del lenguaje. Es capaz de entender ambigüedades léxicas o sintácticas como las utilizadas en chistes o juegos de palabras y es capaz de asignar dos significados subyacentes a una única estructura superficial.

(3) Los aspectos (1) y (2) pueden ser unidos y constituirían la competencia lingüística de Chomsky, es decir, competencia con respecto a los aspectos formales y semánticos del lenguaje en cuestión.

(4) El hablante nativo utiliza de manera espontánea el lenguaje para comunicarse y comprende de manera intuitiva las funciones sociolingüísticas de la lengua. Es capaz de decidir qué uso del lenguaje o qué registro es apropiado para cada ocasión o circunstancia social. Este conocimiento intuitivo es la competencia comunicativa acuñada por Hymes.

(5) La competencia comunicativa y lingüística se manifiesta en el lenguaje mediante comportamientos receptivos y productivos en la comprensión y expresión oral y, en sociedades alfabetizadas y después de un cierto grado de aprendizaje, en la lectura y la escritura.

(6) El hablante nativo utiliza la lengua de manera creativa, es decir, su competencia es activa y dinámica y no mecánica o estática. Es capaz de construir y comprender un número ilimitado de frases a pesar de no

haberlas oído nunca puesto que no se limita a un sistema preestablecido sino que puede imponer orden y regularidad a los datos lingüísticos a los que se enfrenta, creando de este modo su propio sistema de lenguaje.

En definitiva, conocer una lengua, conseguir la competencia o proficiencia en ella, sea esta una primera lengua o una segunda lengua, puede resumirse según Stern como:

(1) The intuitive mastery of the forms of the language, (2) the intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings expressed by the language forms, (3) the capacity to use the language with maximum attention to communication and minimum attention to form, and (4) the creativity of Language use. (Stern, H.H. 1983. p. 346).

Por tanto, la proficiencia en una lengua incluirá el dominio de las formas del lenguaje, de los significados lingüísticos, cognitivos, afectivos y socioculturales de las mismas, así como la capacidad para utilizar el lenguaje de manera creativa centrándose en la comunicación y no en la forma del mismo.

3.2 Diferencias individuales en estrategias y otros procesos empleados en el uso y la evaluación de la lengua

Las estrategias empleadas en el uso o la evaluación de la lengua son procesos u operaciones mentales utilizadas por el aprendiz en su intento de llevar a cabo tareas lingüísticas. Estas estrategias han sido estudiadas desde la ASL puesto que constituyen un factor importante a la hora de comprender la adquisición del lenguaje desde el punto de vista de las diferencias individuales. Sin embargo, su importancia en la ejecución de tareas de examen y por tanto su importancia en la ELE es también primordial si consideramos que las tareas de examen deben responder a las tareas ejecutadas por el individuo en el uso de la lengua.

A pesar de que las estrategias son en muchas ocasiones denominadas procesos para referirse a ellas de manera colectiva, es importante considerar que se trata de conceptos diferenciados. Purpura (1999) hace una revisión de la literatura al respecto e incluye la diferenciación de Sternberg (1980) entre *procesos*, que pueden ser de adquisición de conocimiento, de ejecución y metacognitivos, y *estrategias*, término que se reserva para definir las técnicas utilizadas por el aprendiz a modo de “escalones cognitivos” para la solución de problemas. Menciona a su vez cómo Stern (1983) diferencia entre *estrategias*, acercamientos ‘intencionados’ al aprendizaje, y *técnicas*, tipos de comportamientos lingüísticos que se observan en el aprendiz en áreas específicas del aprendizaje de una lengua como por ejemplo en el aprendizaje de vocabulario. Incluye asimismo en su revisión la distinción de Seliger (1983) entre *estrategias*, que son independientes de la edad y el contexto y conducentes a una adquisición a largo plazo, y lo que él denomina *tácticas*, que son dependientes de una gran variedad de factores como son el contexto, la edad, la personalidad, los condicionantes afectivos o la primera lengua. En definitiva, Purpura sí que establece una diferencia entre estos dos términos y siguiendo a Bialystok (1990) considera que los procesos y las estrategias suponen niveles diferentes de las variables en un modelo de uso de estrategias cognitivas o metacognitivas. Según todo esto, las *estrategias* son técnicas conscientes o inconscientes, utilizadas por un individuo en el aprendizaje de la lengua o durante la evaluación de la lengua, y entrarían dentro de la definición de estrategia la deducción o la revisión. Los *procesos* sin embargo, se encuentran en un nivel superior y son las variables individuales subyacentes que representan los mecanismos mentales involucrados en el procesamiento de la información por parte del cerebro humano. Dentro de los procesos encontraríamos la

comprensión, el almacenamiento de información en la memoria y su recuperación posterior. Consecuentemente así entendido, un proceso puede ser medido por una o más variables estratégicas.

Estas estrategias de esta forma consideradas forman parte de lo que Bachman y Palmer (1996) denominan competencia estratégica y que hemos mencionado en nuestro capítulo 2. Según su teoría, la competencia estratégica es independiente de la competencia lingüística y junto con ella forma la habilidad lingüística comunicativa. Por su parte Cohen (2003) diferencia entre *estilos de aprendizaje* que son enfoques generales hacia el aprendizaje de una lengua y *estrategias de aprendizaje y uso de la lengua*. Entre estas últimas destaca (1) estrategias cognitivas, (2) estrategias metacognitivas, (3) estrategias afectivas y (4) estrategias sociales.

Consideramos importante destacar también la definición que encontramos de estas estrategias en O'Malley & Chamot, (1990) ya que unen las estrategias afectivas y sociales y de ese modo definen los tres tipos como:

Metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed. Cognitive strategies are more directly related to individual learning tasks and entail direct manipulation or transformation of the learning materials ...

A third type of learning strategy identified in the literature on cognitive psychology concerns the influence of social and affective processes on learning. (O'Malley & Chamot, 1990. p. 8).

No obstante, al examinar la literatura al respecto y a pesar de ser esta bastante extensa, encontramos pocos intentos de diferenciar entre

comportamientos estratégicos fácilmente observables y por tanto medibles -es decir, estrategias cognitivas y metacognitivas- y comportamientos estratégicos difíciles de observar y por tanto de cuantificar a pesar de su clara pertenencia a la habilidad comunicativa de una L2 -como las estrategias afectivas o sociales- (Phakiti, 2008). Es quizás por esta razón que la mayor parte de los autores estudiados (Purpura 1996, 1999; Cohen 2003; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Brown et al., 1983; O'Malley & Chamot, 1990) centran sus esfuerzos en las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas y en la relación entre ellas. Según los autores citados, esta estrecha relación se debe a que las estrategias metacognitivas tienen un impacto directo sobre las estrategias cognitivas en el aprendizaje, uso y ejecución de la L2, a la vez que las estrategias cognitivas impactan directamente en la ejecución de la L2 pues están directamente relacionadas con el uso de la lengua.

3.3 Variaciones en las tareas y el contexto y sus efectos en el uso de la lengua y en el rendimiento en la prueba de lengua

El tercer tipo de variabilidad en el interlenguaje del aprendiz que resulta de interés para el campo de la ASL y la ELE y que supone por tanto una interacción entre las dos disciplinas, es la variabilidad que se produce debido al contexto. La importancia del contexto en el ámbito de la ASL y la ELE se pone de manifiesto desde el momento en que los dos campos enfatizan la importancia de estudiar el uso de la L2 en contextos reales. Los exámenes compuestos de tareas lingüísticas descontextualizadas centradas en cuestionarios gramaticales van dejando paso a una

concepción de la prueba basada en la autenticidad de la tarea (Tarone 1988; Bachman 1990; Bachman y Palmer, 1996).

De hecho, con el cambio de paradigma en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque orientado a la capacidad de comunicación en la L2, los teóricos de ELE evolucionan hacia un nuevo modelo de pruebas más comunicativo, alejado de las preguntas de opción múltiple y más cercano a la utilización real del lenguaje. Efectivamente, y retomando los términos utilizados por Chomsky y que hemos comentado anteriormente, las pruebas comunicativas tienen más que ver con la actuación que con la competencia lingüística. Esta relación directa con la competencia del individuo hace que sean pruebas “auténticas” que como tales deben de considerar (Fulcher, 2000): (1) el propósito comunicativo que permitirá al candidato responder apropiadamente, (2) la autenticidad en los materiales que no podrán ser adaptados para el candidato y (3) el contexto de la prueba. Como podemos observar, la autenticidad de la prueba se sustenta no sólo en los contenidos de la prueba en sí, sino también en el contexto en el que se enmarca, puesto que si consideramos que de éste dependerá la propiedad del lenguaje –cierto tipo de emisiones verbales serán apropiadas en unos contextos y no en otros- el candidato será evaluado no sólo en su capacidad de afrontar el contexto lingüístico sino también en su capacidad de enfrentarse al contexto situacional.

Como podemos ver, esta concepción de prueba lingüística lleva por tanto aparejado el problema de tener que tener en consideración las variaciones del interlenguaje. Y según lo expuesto, si el contexto en el uso de la lengua afecta al interlenguaje del individuo, de igual modo ocurrirá con el contexto de la prueba. Así,

It is widely recognized that the features of the language use context, such as the relationship between the language users, the topic and the purpose, influence the way we use language. It would thus not be surprising to find that characteristics of the method of testing affect the way individuals perform on tests. Indeed, one of the major findings of language testing research over the past decade is that performance on language tests is affected not only by the ability we are trying to measure but also by the method we use to measure it. (Bachman 1991. p. 687)

Consideramos que la interacción entre las dos disciplinas en este campo es beneficiosa para ambas, puesto que en ambos campos se busca la mayor uniformidad posible en el comportamiento de aprendices en un caso y candidatos en el otro. Por un lado, la ASL busca la consecución de la proficiencia y en este sentido y tal y como hemos expuesto en el primer capítulo de esta introducción teórica, pretende comprender el desarrollo del interlenguaje y las variaciones en el mismo. Por el otro lado, en ELE la importancia de este factor radica en la necesidad por parte de los investigadores y teóricos de establecer los tipos de variaciones contextuales que se asocian a determinados tipos de variaciones interlingüísticas, para de este modo poder desarrollar las tareas de la prueba de manera que les permitan obtener un tipo de comportamiento lingüístico u otro. Y para ello será necesario documentar los efectos sistemáticos que sobre el candidato tiene el contexto en su ejecución de las tareas y ligarlos a las teorías de ASL para de ese modo obtener un comportamiento de examen lo más homogéneo posible que dote de validez al constructo utilizado.

En este capítulo hemos revisado las teorías en la literatura sobre la interacción entre la adquisición de segundas lenguas y la evaluación de lenguas y establecido que el punto común de coincidencia de las dos disciplinas es la variabilidad del interlenguaje. Hemos llegado a la conclusión de que entre los tipos de variabilidad revisados en la

literatura, la variabilidad individual, la estratégica y la contextual son las de mayor relevancia en cuanto a perspectiva, enfoque y metodología de las dos disciplinas, y por tanto parece evidente considerar que el estudio de estas áreas comunes produciría un avance en el conocimiento de ambas. Si tenemos en cuenta que la consideración fundamental tanto en el desarrollo de las pruebas como en la interpretación de los resultados obtenidos de las mismas debe ser el propósito que estas deben cumplir, entendemos tal y como afirma Bachman (1990) que los usos principales de las pruebas de lengua serán (1) como fuentes de información para tomar decisiones dentro del contexto de programas educativos y (2) como indicadores de habilidades o atributos que podrían ser de interés para la adquisición y enseñanza de lenguas. Por otro lado, y según Stern (1983), el enfoque más comúnmente utilizado en el estudio de los procesos de aprendizaje ha sido el estudio de los productos, es decir, de los resultados del aprendizaje, de los cuales se infieren las debilidades y fortalezas del proceso. De esta manera, parece evidente considerar que los avances en el campo de la evaluación no son independientes de otras disciplinas y siguiendo a Bachman,

Thus, advances in language testing do not take place in a vacuum; they are stimulated by advances in our understanding of the processes of language acquisition and language teaching. And developments in language testing can provide both practical tools and theoretical insights for further research and development in language acquisition and language teaching. (Bachman 1990. p. 4)

Y por tanto, una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje o adquisición de una lengua supondrán un mejor entendimiento de la consecución de resultados y permitirán una medición más adecuada de los mismos, a la vez que esta medición acertada revertirá beneficiosamente en una adquisición o aprendizaje exitosos.

Son precisamente estos campos de interacción los que impulsan nuestro estudio y sirven de punto de partida a nuestra labor investigadora. Como veremos más adelante en nuestro marco contextual y en nuestro marco aplicado, las características de nuestro entorno son las que determinan nuestras necesidades y por tanto nuestro propósito a la hora de implementar un modelo de certificación lingüística, y la interacción entre los factores que afectan a ambas disciplinas se harán patente a lo largo del mismo.

II MARCO CONTEXTUAL

**CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA
UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

La necesidad de establecer un sistema de certificación en la universidad española dependiente de la propia universidad y orientado a las necesidades específicas de su alumnado y personal ha ido creciendo en importancia durante los últimos 20 años en los que las reformas educativas en la UE han puesto de manifiesto la necesidad de implicación de las instituciones de educación superior en la formación lingüística de sus egresados.

El proceso de Bolonia creó el Espacio Europeo de Educación superior en 2010 identificando tres objetivos básicos para los estudiantes universitarios: la movilidad, la empleabilidad y la calidad en la educación. Estos tres objetivos y muy especialmente la movilidad hacen surgir una necesidad de acreditación de competencia en lenguas tanto para estudiantes universitarios como para profesionales que deben demostrar sus conocimientos de lenguas extranjeras como requisito previo para participar en programas o procesos de selección dentro y fuera de sus fronteras.

Desde 1991, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) constituye una herramienta práctica para determinar de una manera clara cuales deben de ser los diferentes estadios de aprendizaje en el campo de las lenguas a la vez que facilita la evaluación de resultados a nivel internacional. De esta manera, el MCER pretende derribar las barreras existentes entre los diferentes sistemas educativos europeos en materia de lenguas modernas mediante una descripción explícita de objetivos, contenidos y métodos que proporcione transparencia a cursos, temarios y

cualificaciones para poder de este modo facilitar la puesta en marcha del EEES y colaborar con los objetivos tanto de éste como con los del Consejo de Europa que elaboraremos más adelante.

4.1 La declaración de Bolonia y los nuevos grados

La Declaración de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999) marca un hito desde el que arrancan un conjunto de reformas de tipo “político-educativas” de gran calado, encaminadas a la consecución de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable con el que impulsar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo para que sea un punto de atracción para los estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Es la persecución de estos objetivos estratégicos la que da origen a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo.

El 25 de mayo de 1998, en la Sorbona, se dio el primer paso para la creación del EEES durante la reunión que mantuvieron los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido al firmar una declaración que instaba a su creación. Un año más tarde, el 19 de junio de 1999, tuvo lugar una nueva conferencia en Bolonia que dio lugar a una declaración suscrita por 30 Estados europeos (Declaración de Bolonia, 1999). En ella, quedan reflejados seis objetivos:

(1) Adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones. Se plantea la implantación de un Suplemento al Diploma.

(2) Adopción de un sistema que se apoya en dos ciclos principales.

(3) Adopción del sistema de créditos ECTS.

(4) Promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

(5) Promoción de la dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular

(6) Promoción de la movilidad tanto para los estudiantes como para los profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

Así, el Espacio Europeo de Educación Superior se perfila como un ámbito de organización educativo orientado a armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea facilitando la movilidad de los estudiantes y agilizando el proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

Sin embargo y tal y como reflejó el Comunicado de Londres (London Communiqué, 2007), a pesar de haberse realizado grandes avances en materia de movilidad y multilingüismo desde el año 1999, no debemos ignorar la cantidad de impedimentos que deben ser eliminados en este ámbito, teniendo en cuenta que la superación de los mismos forma parte del propio núcleo del proceso de Bolonia. Así, en el Comunicado de Leuven (Leuven Communiqué, 2009) no sólo se resalta la importancia del pluralismo lingüístico sino que se considera la movilidad como sello distintivo del EEES.

We believe that mobility of students, early stage researchers and staff enhances the quality of programmes and excellence in research; it strengthens the academic and cultural internationalization of European higher education. Mobility is important for personal development and employability, it fosters respect for diversity and a capacity to deal with other cultures. It encourages linguistic pluralism, thus

underpinning the multilingual tradition of the European Higher Education Area and it increases cooperation and competition between higher education institutions. Therefore, mobility shall be the hallmark of the European Higher Education Area. (Leuven Communiqué 2009, p.4)

En la actualidad, las instituciones de educación superior han tomado consciencia de la necesidad de establecer políticas lingüísticas que respeten la autonomía universitaria de cada institución pero que consigan simultáneamente adaptarse a los objetivos del Proceso de Bolonia y el Consejo de Europa. Estas políticas deberán estar encaminadas a promover el aprendizaje y la enseñanza de lenguas pero no se limitarán a los responsables de los programas de enseñanza de lenguas o de movilidad internacional, sino que deberán involucrar a un mayor número de actores institucionales (Chambers, 2004). Tudor (2005), como parte del programa *European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates* (ENLU) realizó un estudio con 32 instituciones de educación superior y coincidió con Chambers (2005) en identificar tres formas según las cuales dichas políticas lingüísticas se estaban implementando: (1) gestionadas por los centros de lenguas o departamentos de lenguas, (2) gestionadas por organismos de gestión universitaria responsables de implementar políticas universitarias, (3) gestionadas por un comité consultivo que agrupe especialistas en lenguas y órganos rectores. En cualquier caso y tal y como veremos a continuación, el papel de los Centros de Lenguas de instituciones de educación superior es primordial en este proceso y en el caso concreto de la universidad española su labor ha sido determinante a la hora de aunar esfuerzos y armonizar estrategias.

En definitiva, y en palabras de Kelly (2004),

Higher education provides a microcosm of the broader picture as Europe attempts to respond to global changes by creating a European Higher Education Area,

capable of matching the US and Japan by 2010. That is a tall order and, as the EU Commission has warned, unlikely to be met without urgent reforms. In response, the package of changes known as the Bologna Process is likely to be accelerated, with resulting opportunities and threats. (Kelly, 2004, p. 1. Citado en Fulcher, 2004, p. 254)

De este modo, la educación superior es el reflejo de la sociedad en la que se integra, y consecuentemente, la creación de una Europa unitaria y con un sentido de identidad propio debe reflejarse en la estructuración de los diferentes sistemas educativos de los estados miembros. La creación del Proceso de Bolonia y el proceso de puesta en marcha del mismo en el cual nos encontramos inmersos presenta no sólo oportunidades a los actores involucrados sino también amenazas a las que se debe hacer frente.

4.2 El Consejo de Europa: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Como hemos visto, el pluralismo lingüístico y la movilidad es el distintivo del EEES y dentro de este contexto, el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas constituye el documento que indudablemente ha tenido más repercusión desde el punto de vista de establecimiento y aplicación de políticas lingüísticas en el ámbito de la enseñanza y evaluación de lenguas dentro de la Unión Europea.

El MCER es relativamente reciente pero sus orígenes datan de más de cuatro décadas. El Consejo de Europa (CdE) se creó en 1949 con el objetivo de defender los derechos humanos, la democracia parlamentaria y el estado de derecho, así como para promover acuerdos que permitieran estandarizar prácticas legales y sociales en los estados miembros y promover la consciencia de una identidad europea basada en valores compartidos. Como vemos en sus objetivos iniciales, la idea de

una identidad europea hacía necesaria la comunicación entre los nacionales de los estados y por tanto, convertía el plurilingüismo en un objetivo primordial del CdE. En los años 70, el CdE inició una serie de simposios encaminados a evaluar la posibilidad de implementar un esquema europeo de créditos para evaluar el aprendizaje de las lenguas que estuviera ligado a una serie de niveles establecidos en un marco de referencia. El primero de estos niveles establecidos fue el Nivel Umbral (*Threshold Level*) que describía a un usuario independiente de la lengua y fue publicado en 1985 (Van Ekm 1975) y revisado en 1990 (Van Ek & Trim, 1990^a). Al Nivel Umbral siguieron el Nivel Plataforma (*Waystage Level*) en 1990 (Van Ek & Trim, 1990b) y el nivel Avanzado (*Vantage Level*) en 2001 (Van Ek & Trim, 2001). En noviembre de 1991, las autoridades educativas suizas convocaron en Rüschiikon el simposio internacional “Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification”. En este se puso de manifiesto la necesidad de intensificar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas en los estados miembros para impulsar y favorecer la movilidad y la mejora en las relaciones laborales. La forma de alcanzar este objetivo incluía el aprendizaje de lenguas permanente o expresado de otra forma, durante toda la vida. Debido a estas premisas, se refuerza la necesidad de crear un marco europeo de referencia para el aprendizaje de lenguas a todos los niveles y con el objetivo de preservar la continuidad en el trabajo del CdE se utilizan los niveles previamente establecidos como base del nuevo marco. Así, con la adopción de un Marco Europeo de Referencia basado en niveles previamente preestablecidos por el CdE se pretende conseguir dos objetivos: ayudar a la implantación de un Portfolio Europeo de Lenguas que permitiera a los aprendices registrar sus progresos en el aprendizaje de lenguas europeas

y, comparar pruebas de lenguas ya existentes para certificar el aprendizaje de lenguas con un reconocimiento a nivel europeo.

Por tanto, el MCER es creado con el fin de ser un elemento de apoyo a los objetivos del Consejo de Europa en materia de formación lingüística que tienen como fin promover (Council of Europe, 2001) el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la comprensión mutua, la ciudadanía democrática y la cohesión social.

Si observamos la descripción de los objetivos del CdE en materia de formación lingüística, el concepto de multilingüismo evoluciona hacia lo que se denomina el plurilingüismo, un concepto que enlaza con la concepción de competencia comunicativa revisada en nuestro marco teórico -y que como veremos más adelante y ya hemos comentado, no solo afecta a la formación sino también a la evaluación-, y que alude más al uso real de la lengua que al conocimiento de la misma en el sentido normativo. La Recomendación 1539 de la Asamblea Parlamentaria del CdE sobre el año europeo de las lenguas afirma que el plurilingüismo debería entenderse como la habilidad para comunicarse en varias lenguas y no necesariamente el dominio de las mismas, e insta a los estados miembros a mantener y desarrollar las iniciativas del Consejo de Europa en cuanto a política lingüística para fomentar el plurilingüismo, la diversidad cultural y la comprensión entre gentes y naciones (Council of Europe, 2001d). El apoyo al plurilingüismo supone una consecuente modificación en el enfoque tradicional de los programas de aprendizaje de lenguas, fragmentando los lenguajes en competencias y no considerando el conocimiento de los mismos de manera unitaria e independiente. En este sentido, la descomposición en competencias lingüísticas establecido por el MCER facilita la definición de objetivos y logros por parte del

aprendiz, al estar estos descritos en función de las necesidades, características y recursos de cada individuo.

Por tanto y atendiendo a la introducción del documento del MCER,

The Common European Framework is intended to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from the different educational systems in Europe. It provides the means for educational administrators, course designers, teachers, teacher trainers, examining bodies, etc., to reflect on their current practice, with a view to situating and coordinating their efforts and to ensuring that they meet the real needs of the learners for whom they are responsible. By providing a common basis for the explicit description of objectives, content and methods, the Framework will enhance the transparency of courses, syllabuses and qualifications, thus promoting international co-operation in the field of modern languages. (Council of Europe, 2001, p. 1)

Centrándonos en el Marco europeo común de referencia (Council of Europe, Steering Committee for Education, 2001) hemos podido observar cómo establece los elementos comunes para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares, exámenes, libros de texto y otro tipo de materiales en toda Europa. No solo describe de manera precisa el conjunto de habilidades que el alumno debe desarrollar para desenvolverse de manera efectiva en una lengua, sino que además define los distintos niveles de dominio de la lengua como instrumento de medida del progreso. Mediante la descripción de unos criterios objetivos se facilita el mutuo reconocimiento de las destrezas adquiridas en el uso del lenguaje dentro del contexto de aprendizaje de idiomas y por tanto, contribuye de manera directa a la impulsión de la movilidad europea.

Con el objetivo de cumplir las funciones para las que fue creado, se establece que el MCER deberá ser exhaustivo, para poder cuantificar los progresos del aprendizaje; transparente, para facilitar la comprensión de las informaciones que recibirá el usuario; y coherente, para proporcionar

la armonía requerida por los sistemas educativos en materia de determinación de objetivos, definición de contenidos, selección o producción de material, elaboración de programas de enseñanza, utilización de métodos de enseñanza y evaluación de resultados. De esta forma, el marco se configura de un modo abierto y flexible para poder ser aplicado a los distintos contextos y situaciones concretas mediante las adaptaciones que sean necesarias.

A su vez podemos observar que el marco adopta un enfoque orientado a la acción debido a que considera a los usuarios y aprendices del lenguaje como agentes sociales que deben cumplir tareas no relacionadas exclusivamente con el lenguaje, en unas circunstancias y en un entorno determinado y con un campo de acción concreto. El enfoque basado en la acción y con el objetivo de fomentar el plurilingüismo, se fundamenta por tanto en el ya mencionado concepto de la competencia comunicativa. Bagarić y Mihaljević Djigunović (Bagarić V., Mihaljević Djigunović J., 2007) efectúan una revisión de los conceptos de competencia comunicativa y establecen que la competencia comunicativa del MCER se basa en las ideas de Canale y Swain (1986) y Bachman (1990) revisadas en nuestro marco teórico, pero se concibe únicamente en términos de conocimiento, incluyendo tres componentes:

(1) competencia lingüística, es decir, el conocimiento y la habilidad para utilizar los recursos lingüísticos para formar mensajes correctamente estructurados y que se subdivide a su vez en competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

(2) competencia sociolingüística, en referencia a la posesión del conocimiento y recursos necesarios para un uso apropiado del lenguaje en un contexto social.

(3) competencia pragmática, que incluye dos subcompetencias: la competencia discursiva y la competencia funcional.

La competencia estratégica no queda incluida en el concepto de competencia lingüística comunicativa pero se menciona en cuanto al uso comunicativo del lenguaje comparando la misma con la aplicación de principios metacognitivos como son la planificación, la consecución, el control y la corrección de errores (Common European Framework for Languages, Council of Europe, 2001).

De este modo, se tienen en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos así como el abanico completo de capacidades específicas que los individuos usan como agentes sociales. Y por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se puede describir como:

*Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of **competences**, both **general** and in particular **communicative language competences**. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various **conditions** and under various **constraints** to engage in **language activities** involving **language processes** to produce and/or receive **texts** in relation to **themes** in specific **domains**, activating those **strategies**, which seem most appropriate for carrying out the **tasks** to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences. (Council of Europe, Steering Committee for Education, 2001, p.9.)*

Donde las *competencias* son el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a una persona llevar a cabo acciones; el *contexto* alude al abanico de factores y elementos situacionales tanto intrínsecos como extrínsecos a la persona en la que recaen los actos de comunicación; las

actividades lingüísticas aluden al ejercicio de la competencia lingüística dentro de un ámbito concreto; los *procesos lingüísticos* se refieren al conjunto de sucesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en la producción y/o recepción ya sea oral como escrita; el *texto* es cualquier parte de un discurso, bien oral, bien escrito, que constituye la ocurrencia de una actividad lingüística durante la realización de una tarea; el *ámbito* se refiere a los sectores de la vida social en los que los agentes sociales intervienen; y la *estrategia* es cualquier línea de acción seleccionada para realizar una tarea, siendo la tarea cualquier acción intencionada considerada necesaria para alcanzar un resultado concreto.

Con todo, debemos tener en cuenta que a la hora de establecer unos niveles de referencia destinados a medir el dominio de una lengua hay dos aspectos que deben ser considerados. Por un lado, la **dimensión horizontal**, compuesta de parámetros de actividad comunicativa y competencia lingüística comunicativa (Council of Europe, 2001. pp.58-84). Y por otro, la **dimensión vertical** entendida como una serie progresiva de niveles destinados a describir la proficiencia de la lengua por parte del alumno (Council of Europe, 2001. p.16). Estos dos aspectos no necesariamente avanzarán de manera uniforme y paralela, puesto que un progreso lateral en la dimensión horizontal podría implicar una mejora en las habilidades a nivel de ejecución de acto lingüístico pero no necesariamente un aumento de proficiencia.

De este modo y tal y como se especifica en el documento de resumen de las escalas descriptivas del MCER (Council of Europe, 2001b, pp. 32-33), podemos mostrar de forma descriptiva a la jerarquía de las escalas en el marco haciendo referencia a estas dos dimensiones en los siguientes diagramas:

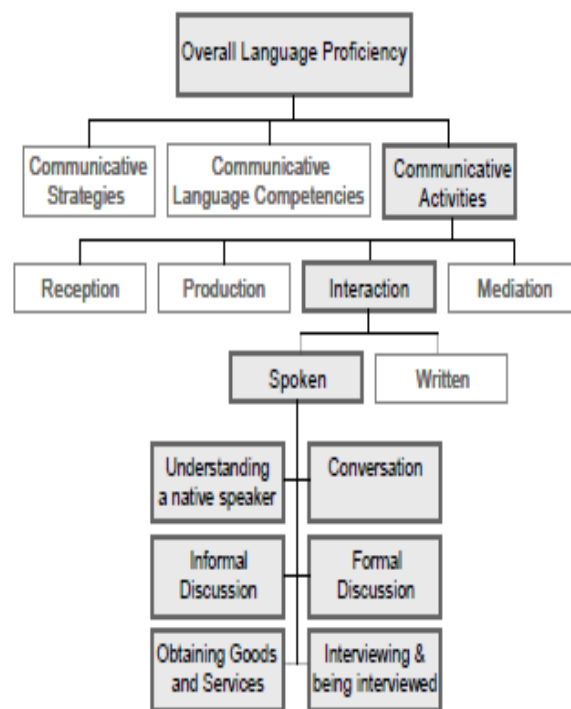


Figura 11. Dimensión cuantitativa (Council of Europe, 2001b, p.32)

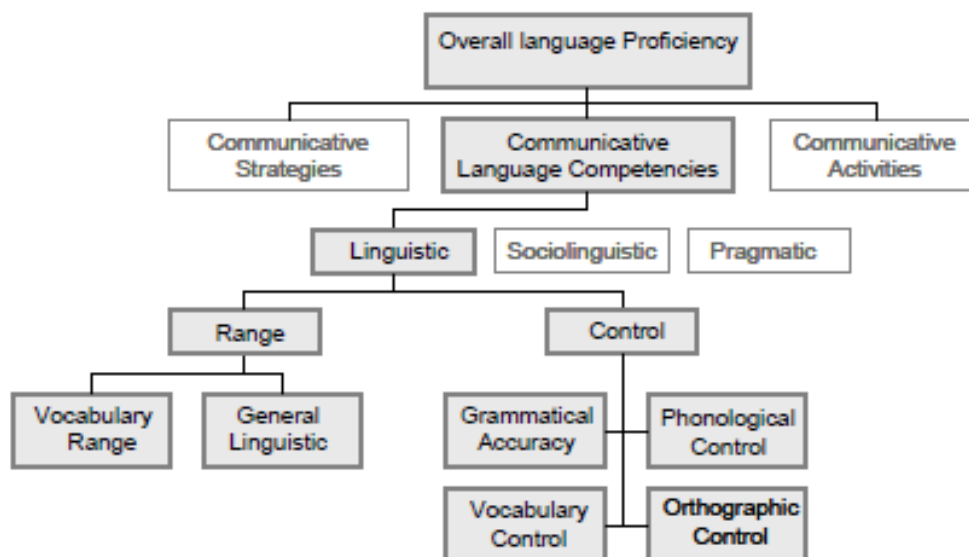


Figura 12. Dimensión cualitativa (Council of Europe, 2001b, p.33)

Gradualmente, el MCER se ha convertido en un referente internacional en la cuantificación del aprendizaje de lenguas y su influencia en la docencia y la evaluación es sin duda incuestionable, pero es necesario considerar para su correcta utilización que no está exento de carencias que deben ser suplidas o en cuanto menos consideradas.

En primer lugar y tal y como mencionan Hulstijn, Alderson y Schoonen (2010) entre otros, debemos tener en cuenta que el MCER fue creado para ser relevante para todas las lenguas y por tanto no es específico para cada una de ellas, lo que significa que la mayoría de las escalas ilustrativas de su capítulo 4 se refieren al desarrollo de competencias comunicativas independientes de la lengua. Fulcher (2004) insiste sobre esta falta de especificidad al afirmar que el problema al que se enfrenta el MCER es su pretensión de proporcionar descriptores de proficiencia lingüística que puedan aplicarse a todas las lenguas, lo que a su vez supone crear un marco tan abstracto que deja de ser un marco y se convierte en un modelo. Para poder funcionar como Marco común, el MCER es deliberadamente poco específico (Davidson & Fulcher, 2007; Milanovic, 2002; Weir, 2005) y desde su concepción, no pretende establecer los contenidos que deben enseñarse ni la metodología sino que se limita a determinar aquello que el aprendiz debe conocer para comunicarse de manera efectiva y a establecer aquello que se puede esperar del aprendiz a determinados niveles de proficiencia. En palabras de Alderson *“In point of fact, the Council of Europe has no power to impose anything on any member state, and it is at pains to emphasize that the CEFR is a point of reference, not a means of coercing teachers, nor even a basis for measures of accountability”* (Alderson, 2007, p.22).

Por otro lado y en cuanto a la evaluación de lenguas, el capítulo 9 del MCER dedicado a la evaluación propone tres maneras mediante las cuales utilizar el marco en relación a la evaluación de lenguas:

(i) para especificar el contenido de las pruebas y exámenes: “qué se evalúa”.

(ii) para establecer el criterio que determine la consecución de un objetivo de aprendizaje: “cómo se interpreta el rendimiento”.

(iii) para describir los niveles de proficiencia en pruebas existentes permitiendo por tanto establecer comparaciones entre los diferentes sistemas de cualificaciones: “cómo realizar comparaciones”. (Council of Europe 2001, p.178)

Así, Little (2009) afirma que el CdE evita deliberadamente establecer la manera en la que deben ser enseñadas las lenguas aunque definen claramente y sin ambigüedades que el aprendizaje y la enseñanza deben estar orientados a las tareas, y que la evaluación debe tener una orientación comunicativa. Asimismo, alega que desde el punto de vista de los responsables de los exámenes, el MCER no es lo suficientemente completo y necesita mayor especificidad. De hecho, el propio Consejo de Europa reconoce estas dificultades a la hora de aplicar el MCER en sus recomendaciones a los estados miembros (Council of Europe, 2008) y recomienda tener en consideración en su aplicación: su carácter descriptivo, su lenguaje y contexto neutral, su objetivo de ser un punto de comienzo común que permita la transparencia y sobre todo, su fomento del plurilingüismo, autonomía del aprendiz y aprendizaje para toda la vida.

Así pues, el MCER está diseñado para ser un punto de partida y un documento base a partir del cual elaborar documentos específicos tanto en cuanto al aprendizaje de lenguas como en cuanto a la evaluación – cabe mencionar Référentiel de Français Langue Étrangère y Profile Deutsch como algunos de los proyectos dedicados al caso concreto de una lengua- así como en cuanto a actividades específicas - *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual.* (2009) y su complemento *Manual for Language Test Development and Examining* (2011).

En cualquier caso, lo que parece evidente es que a pesar de sus carencias, tal y como expresa Figueras (2012), el éxito del MCER es indiscutible y se debe a dos factores principales. Por un lado, cumple con los objetivos geopolíticos y científicos de gobiernos y lingüistas aplicados proveyendo una moneda común en términos de terminología y de niveles de consecución y lo hace en el momento adecuado. Y por otro lado, lo hace mediante una redacción de descriptores de los niveles positiva, no constrictiva y con una estructura abierta que permite adaptaciones.

4.3 EL EEES y el fomento del plurilingüismo en España

La Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril¹, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de universidades sentó las bases sobre las que acometer los cambios en las universidades españolas.

Se aprueba el REAL DECRETO 1393/2007², de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales,

¹ Ver anexo 1. Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril

en el que se fija una nueva estructura de títulos en dos niveles (grado y postgrado subdividiendo este último en dos niveles denominados master y doctorado) señalando como uno de los motivos principales para este cambio la promoción de la movilidad de los estudiantes tanto dentro de Europa como hacia otras partes del mundo.

Ya en el Documento-Marco La Integración Del Sistema Universitario Español En El Espacio Europeo De Enseñanza Superior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003) se señala como objetivos fundamentales de la Unión Europea no solo los político-económicos sino también los referidos a la enseñanza, en especial, la enseñanza superior sobre la que los diversos países han adoptado reformas conducentes a la impulsión de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Es mediante la incorporación del suplemento europeo al título y la homogenización de las distintas titulaciones cómo se busca alcanzar el objetivo de movilidad e integración en el mercado laboral de los alumnos. Sin embargo, dicha movilidad debe ser contemplada bajo el prisma del respeto a la multiculturalidad y al multilingüismo, lo que originó la Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el Multilingüismo: una Ventaja para Europa y un Compromiso Compartido, en la que ya se indica en los considerandos, *“la necesidad de evaluar el multilingüismo sobre la base de instrumentos reconocidos como el Marco común europeo de referencia”* (Multilingüismo: Una Ventaja para Europa y un Compromiso Compartido P6_TA(2009)0162, 2009).

Sin embargo, resulta evidente considerar que deben de ser las universidades las que consecuentemente con su papel en el fomento del

² Ver anexo 2. REAL DECRETO 1393/2007², de 29 de octubre.

multilingüismo y el impulso de la movilidad entre estudiantes europeos, tomen un papel activo en la consecución de este objetivo. Así, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas encarga un informe a la Comisión para el Análisis y Estudio de la Acreditación y Formación en Idiomas denominado *Propuestas Sobre la Acreditación de Idiomas* (CRUE, 2011) para examinar el estado de la cuestión y decidir acciones futuras. En primer lugar y tras examinar la situación en 50 universidades españolas, la Comisión acuerda que es necesario clarificar los requisitos y mecanismos establecidos por las universidades para la acreditación de niveles del MCER, estableciendo mecanismos comunes y diferenciando la formación y la acreditación como procesos independientes. Con este objetivo, consideran deseable que las universidades integradas en la CRUE establezcan mecanismos para la acreditación de los niveles de lenguas de sus alumnos que sean reconocidos internacionalmente y aceptados por todas ellas para propósitos académicos. Por último, la Comisión estableció una serie de recomendaciones que fueron aprobadas en la Asamblea General de la CRUE el 8 de septiembre de 2011 y que pueden resumirse como sigue:

- (1) Las universidades deberán trabajar en mecanismo de acreditación de niveles de lengua homogéneos, sin menoscabar por ello la autonomía universitaria.
- (2) Los certificados de los Centros de Lenguas de educación superior que cumplan los requisitos del modelo de acreditación de la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (ACLES) serán reconocidos por todas las universidades, al entenderse que cumplen estos los estándares exigidos internacionalmente.

- (3) Los certificados de instituciones admitidos por ACLES serán asimismo considerados válidos y reconocidos por todas las universidades.
- (4) Se considerarán asimismo reconocidos los certificados emitidos por la Plataforma de Certificación Universitaria CERTIUNI mediante sus tests BULATS.
- (5) Se constituirán mesas lingüísticas para las distintas lenguas extranjeras para recoger sugerencias, aclarar dudas o emitir recomendaciones.

4.4 Modelo de acreditación de ACLES

4.4.1 Los orígenes de ACLES

La Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (ACLES) fue creada en el año 2001 como lugar de encuentro de los centros universitarios. A su vez, ACLES pertenece a la Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (CERCLES), creada en 1991, y que agrupa a otros 290 centros, institutos y universidades de 22 países europeos.

Entre los objetivos de la asociación en su creación se encuentran los siguientes (ACLES, 2011):

- promover el aprendizaje y la docencia de las lenguas modernas en el ámbito de la Enseñanza Superior.

- promover la estandarización de niveles de dominio de idiomas y de sistemas de evaluación de dichos niveles, de acuerdo con las directrices emanadas del Consejo de Europa.
- promover la creación y el desarrollo de los Centros de Lenguas Modernas en la Enseñanza Superior.
- brindar oportunidades de alta calidad de aprendizaje de lenguas a estudiantes no especializados en estudios de naturaleza lingüística y al personal adscrito a las Universidades.
- responder a los objetivos que en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas y de promoción del plurilingüismo se tracen desde organismos competentes en el ámbito europeo.
- representar a sus integrantes local, nacional e internacionalmente.

De este modo, ACLES se plantea como misión proporcionar un punto de encuentro de los centros de lenguas de las distintas universidades para que puedan compartir criterios de mejores prácticas. Esta confluencia de buenas prácticas se fomenta con la intención de alentar la aplicación homogénea de procedimientos para determinación de los niveles de idiomas así como su evaluación. ACLES pretende de este modo actuar en consonancia con las directrices emanadas del Consejo de Europa que hemos mencionado con anterioridad, tomando un rol protagonista en el proceso como representante de sus integrantes, los centros de lenguas de las instituciones de educación superior pero manteniendo en todo

momento el respeto a la autonomía de cada universidad. Tal como señala el documento *Modelo de acreditación de exámenes de acles*

La creación del modelo de acreditación de exámenes de ACLES responde a la necesidad detectada, por parte de las direcciones de los Centros Universitarios asociados, de unificar criterios a la hora de acreditar niveles de conocimiento de diferentes lenguas extranjeras facilitando así la movilidad entre universidades españolas y la internacionalización de las universidades que el EEES conlleva. (ACLES, 2011)

4.4.2 Configuración del modelo de Acreditación ACLES

Desde el momento de su creación, la asociación de centros de lenguas es consciente de la necesidad de una acreditación universitaria que permita dar respuesta a la creciente demanda de las comunidades universitarias de poder establecer equivalencias de niveles entre instituciones para facilitar el reconocimiento y la movilidad interuniversitaria. Con el propósito de responder a esta necesidad, se crea un grupo de trabajo de acreditación que examina las necesidades de las distintas instituciones y llega a la determinación de una serie de principios básicos recogidos en el documento *Modelo de acreditación de exámenes de acles* que regirán la certificación propuesta:

- Las necesidades de las universidades son diversas y por tanto la creación de un único examen centralizado no permitiría dar respuesta a todas ellas. Se propone como opción la creación de un sello que permita avalar la calidad de las distintas certificaciones.
- La autonomía universitaria debe ser respetada y por tanto el modelo de evaluación debe ser un modelo integrador y no discriminador de centros.

- La implantación del sistema de certificación deberá ser económicamente viable, fomentando la utilización de recursos ya existentes.
- El modelo deberá ser transparente y conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para fomentar su posterior reconocimiento en otros centros europeos.

A partir de estos principios, se crea un modelo de certificación estableciendo una serie de estándares que deberán ser respetados por todas las instituciones que deseen ser acreditadas y que versarán sobre los siguientes aspectos: administración de los exámenes, contenidos, estructura y criterios de evaluación de los exámenes, y certificación.

Puesto que el modelo de acreditación de ACLES será el seguido por el Centro de Lenguas de la UPV y los exámenes de proficiencia que analizaremos en nuestro marco aplicado encuentran su origen y su regulación fundamental en la descripción y especificaciones de éste, realizaremos un breve repaso de las mismas para de este modo contextualizar el proceso de evolución posterior. Así, en cuanto a las características generales del modelo y los estándares a aplicar con respecto a la administración, contenidos y certificados, cabe mencionar lo siguiente:

a) Administración de los exámenes.

Los contenidos, estructura y criterios de corrección de los exámenes deben ser públicos y accesibles a los candidatos con anterioridad a la

realización de la prueba, al igual que los procedimientos de reclamación y revisión que deberán atenerse a la normativa vigente en cada una de las instituciones. Los exámenes realizados quedarán única y exclusivamente a disposición de las instituciones, sin tener el candidato posibilidad de conservarlos. Se añade también un apartado sobre los procedimientos de adaptación del examen a personas con necesidades especiales, especificándose que se facilitará la realización de los mismos dentro de las posibilidades de la institución y la normativa vigente.

b) Contenidos, estructura y criterios de evaluación de los exámenes.

En cuanto a los contenidos de los exámenes, se especifica que deberán adaptarse a los contenidos del MCER y serán siempre originales, no pudiendo utilizarse material publicado al efecto y utilizándose material textual auténtico en la medida en que esto sea posible. Se establece asimismo que se evaluarán las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) en un tiempo de 70 a 250 minutos.

En cuanto a los criterios de evaluación, se adaptarán a la normativa vigente en cada institución y en último caso se recomendará la utilización de la escala propuesta por ACLES en la que se establece el aprobado en el 60% de la puntuación posible, requiriéndose un mínimo del 50% de la puntuación posible en todas las destrezas. De la misma forma se establece que las destrezas productivas serán evaluadas por dos examinadores, realizándose una media entre ambas puntuaciones y solicitando la intervención de un tercer evaluador en caso de discrepancia importante, en cuyo caso se realizará una media entre las dos puntuaciones más cercanas entre sí.

c) Certificación.

El apartado de certificación especifica las características del certificado en sí en cuanto a forma (debe constar el nivel alcanzado, la fecha y preferiblemente un desglose de puntuación por competencias) y requisitos de obtención (mínimos de puntuación requeridos) así como su adecuación en cuanto a tratamiento de datos a la Ley Orgánica de Protección de Datos.

En cuanto a la estructura de los exámenes, se ajusta a la estratificación de niveles establecida por el MCER, y puesto que para el objeto de nuestro estudio nos centraremos en el nivel B2, presentaremos la estructura del mismo como base para la posterior especificación del examen implementado en la UPV.

	Apartados			Instrucciones
	Destreza		Tiempo	
B2 155-220 min.	Producción oral	Monólogo e interacción entre parejas	15-20 minutos	Instrucciones en lengua meta
	Comprensión auditiva	2/3 documentos audio/video	30-40 minutos	

		de 5 min. máximo – 2 audiciones por documento.	
	Producción escrita	Redacción de 2 textos de diferente tipología de, mínimo, 300 palabras en total.	70-90 minutos
	Comprensión lectora	Mínimo de 2 documentos auténticos.	60-70 minutos

Tabla 5. Estructura de exámenes del nivel B2 del modelo ACLES. (ACLES, 2011)

Este modelo de acreditación, tal y como hemos visto con anterioridad, es reconocido a nivel universitario por la CRUE al entenderse que cumple los estándares exigidos internacionalmente el 8 de septiembre de 2011 (CRUE, 2011) y posteriormente reconocido por la Comunidad Valenciana en virtud del DECRETO 61/2013³, de 17 de mayo, del Consell, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas

³ Ver anexo 3. Decreto 61/2013 de 17 de mayo de la Consejería de Educación.

extranjeras en la Comunitat Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras.

4.5 Centro de Lenguas

El Centro de Lenguas (CDL) de la UPV comenzó su labor como Centro de Lenguas en 2004, y adquirió la categoría de Centro propio de la Universidad Politécnica de Valencia según acuerdo del Consejo de Gobierno de 16/12/2010. En la actualidad se encuentra integrado dentro del Gabinete del Rector y se encarga de impartir enseñanza no reglada de idiomas, de tareas de certificación lingüística y de la traducción de documentos institucionales de tipo administrativo o científico, así como del asesoramiento en materia de lenguas extranjeras. El objetivo del Centro es por tanto prestar servicios en materia lingüística a los miembros de la comunidad universitaria, fomentando el aprendizaje y la utilización de lenguas extranjeras entre la comunidad universitaria y consecuentemente jugando un papel importante en el proceso de internacionalización de la universidad facilitando la movilidad de su personal y estudiantes de acuerdo a las directrices europeas.

Como servicio central de la universidad fue tomando relevancia como proveedor de servicios en materia de lenguas, perfilándose su papel de centro examinador como uno de los servicios más demandados tanto por el alumnado como por el personal de la universidad, que hasta la fecha habían debido acudir a entidades y centros certificadores externos. Este papel adquirió si cabe más relevancia el 18 de diciembre de 2008, cuando el Consejo de Gobierno de la Universitat Politècnica de Valencia aprobó de acuerdo con lo indicado en el punto 8 del Documento Marco para el diseño de titulaciones aprobado por el Consejo de Gobierno el 14 de febrero de 2008, en relación con el tratamiento de las lenguas extranjeras,

que “*para la obtención del título de Grado el alumno deberá acreditar el conocimiento de una lengua extranjera, preferiblemente el inglés, con un nivel correspondiente al B-2 de los niveles comunes de referencia fijados por el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (BOUPV, 2012).* La demanda de certificación de competencia lingüística según el MCER tomó más relevancia si cabe a nivel autonómico al publicarse el 28 de octubre del 2009, en el Diari Oficial de la Comunitat Valenciana la orden de 5 de octubre de 2009 de la Consejería de Educación⁴, por la que se regulaba el Plan de Formación Lingüístico-técnica en Lenguas del Profesorado no Universitario y la obtención de titulaciones administrativas necesarias para el uso vehicular de las lenguas en todos los niveles de enseñanza no universitaria. Consecuentemente con esta orden, se creó una Comisión de Capacitación en Lenguas Extranjeras que regulaba la obtención del Certificado de Capacitación en inglés y en otras lenguas extranjeras, requiriéndose un nivel lingüístico de B1 del MCER para el profesorado de infantil o educación primaria y un nivel de B2 para el profesorado del resto de niveles no universitarios, capacitando a las universidades para la formación y acreditación en estas materias.

De este modo, con la confluencia de estos dos hechos, la aprobación del Documento Marco como consecuencia de la implantación de nuevos grados en la UPV, y la posterior publicación en el DOCV de la orden de 5 de octubre de 2009, el Centro de Lenguas ve aumentar su número de usuarios tanto en cuanto a alumnos de cursos, como a candidatos a exámenes oficiales. La demanda aumenta y la comunidad universitaria y la sociedad ponen su mirada sobre los centros de lenguas universitarios,

⁴ Ver anexo 4. Orden de 5 de octubre de 2009 de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana.

tal y como podemos observar en el gráfico de evolución de alumnos del CDL desde su creación donde queda ejemplificado cómo el año 2009 presenta un momento álgido en el número de alumnos que se encuentra en la actualidad en unos 1700.

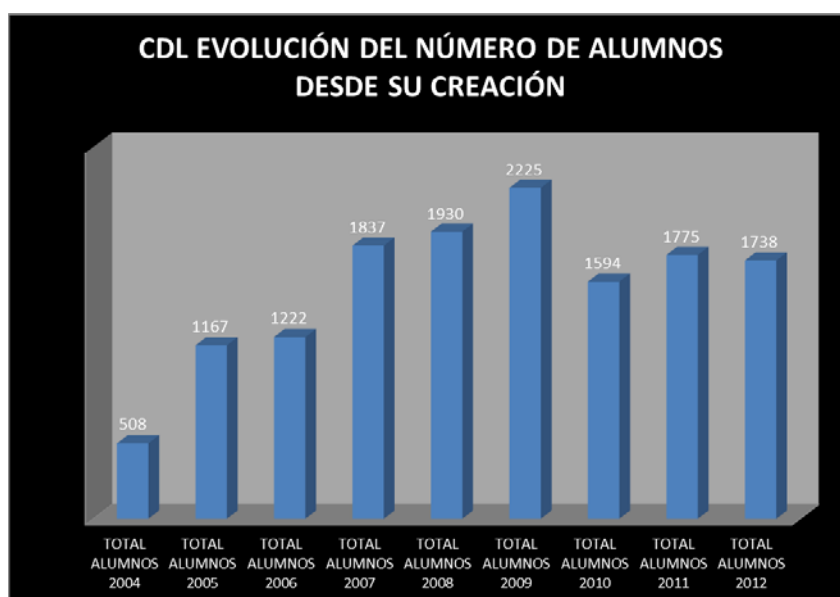


Figura 13. Evolución del número de alumnos en el CDL desde su creación.

Asimismo y en cuanto a su papel como centro examinador oficial, la implantación de los nuevos grados de acuerdo a Bolonia y la especificación de requisitos lingüísticos para los egresados supone un aumento considerable de alumnos en las matrículas de los distintos exámenes oficiales de lenguas de los que el CDL es examinador oficial puesto que el Documento Marco establece dentro de las diferentes para acreditar el nivel de idioma *la certificación por organismos oficiales o internacionalmente reconocidos*. Como podemos observar en el siguiente gráfico, el número de candidatos se duplica en el 2010 y aumenta progresivamente hasta casi el doble de este número a finales del 2012.

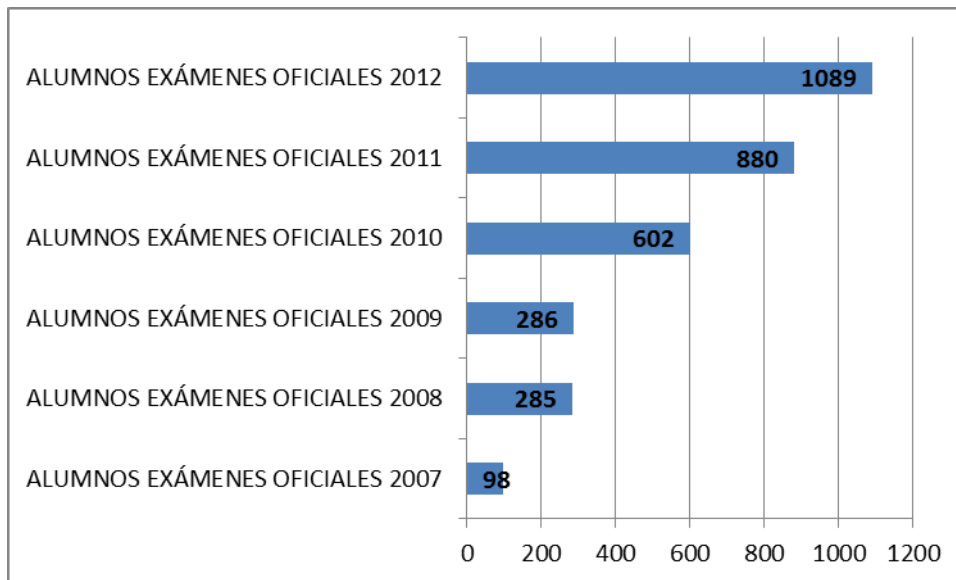


Figura 14. Evolución del número de candidatos en exámenes oficiales en el CDL desde su creación.

Lo que resulta evidente a la vista de estos datos es que la exigencia de certificación es cada vez mayor y que existe una necesidad clara de una certificación universitaria como opción alternativa a las certificaciones externas reconocidas por la universidad. Con este objetivo en mente y como veremos más adelante, el CDL establece una certificación propia en el 2011 restringida a los miembros de la comunidad universitaria, aprobada por acuerdo de Consejo de Gobierno de 14/04/2011, comenzando de este modo el camino hacia la implantación de una certificación oficial de lenguas extranjeras. Esta certificación oficial recibirá el sello ACLES en 2012 y el reconocimiento, como poseedora de dicho sello, de la CRUE y la Consejería de educación, tal y como hemos visto en la sección anterior y como veremos detalladamente en nuestro marco aplicado donde entraremos en detalle en la evolución del proceso.

Como hemos comentado, una de las funciones principales del CDL es la impartición de cursos y por tanto la elaboración y administración tanto de pruebas de nivel como de pruebas de rendimiento, con objetivos claramente diferenciados. Experiencia esta que unida a su participación

activa como miembro de ACLES en la elaboración del modelo será la que servirá como experiencia para la puesta en marcha de pruebas de certificación lingüística. Puesto que una de nuestras hipótesis de trabajo es que el diseño y el proceso de administración de una prueba de proficiencia difieren de aquellos de una prueba de nivel o de una prueba de rendimiento, y tienen unas necesidades específicas que deben de ser cumplidas, a modo de localización contextual hemos considerado necesario realizar una breve descripción de estos dos procedimientos en el primer y segundo tipo de pruebas.

Nos parece importante destacar que además nos servirá de referencia para la comparación posterior con el proceso de implantación de una certificación de competencia lingüística y será un punto de partida para la confirmación o refutación de nuestra hipótesis de trabajo. Para ello y con el objetivo de sistematizar el estudio posterior y facilitar el análisis por contraste, revisaremos ambas pruebas atendiendo a las cinco características propuestas por Bachman (1990) y revisadas en nuestro capítulo 2 en el apartado sobre tipología de pruebas lingüísticas. A estas cinco características hemos considerado conveniente añadir dos apartados centrados en el procedimiento de desarrollo de contenidos y el procedimiento de administración, puesto que formarán una parte importante de nuestro marco aplicado.

4.5.1 Prueba de nivel

La prueba de nivel implementada en el Centro de Lenguas de la Universitat Politècnica de València se trata de una prueba con tres secciones diferenciadas de gramática y vocabulario, comprensión auditiva y expresión oral. La prueba se realiza en dos de sus tres partes por ordenador, siendo la tercera parte realizada mediante una entrevista oral.

La primera sección se compone de 50 preguntas de selección de respuesta y se sigue de una segunda sección compuesta, como veremos en el análisis detallado, de tres tareas de preguntas de selección de respuesta y asociadas a un archivo de audio y de una entrevista oral para aquellos candidatos que obtengan en las dos partes anteriores un nivel superior al B1.

4.5.1.1 Propósito de la prueba

Las pruebas de nivel del CDL se utilizan con el propósito fundamental de emplazar a los alumnos en los cursos más adecuados a su nivel, creando grupos homogéneos. Al mismo tiempo proporcionan información a los responsables del centro sobre los niveles de los alumnos, permitiendo elaborar una planificación de grupos y niveles adecuada al grueso del alumnado. Por otro lado, el alumnado recibe también información sobre su nivel, situándole en la escala del MCER y permitiéndole ajustar sus expectativas con respecto a sus futuros resultados, ya que la escala descriptiva del marco le permite saber con exactitud cuáles son sus carencias y le da una visión aproximada de cuáles serán por tanto sus necesidades. En línea con esto, el alumno recibe una motivación real en cuanto a la consecución de sus objetivos, que influye positivamente en el éxito de su proceso de aprendizaje, pues como hemos comentado en nuestro capítulo 1, la actitud y motivación del alumno son factores fundamentales en el aprendizaje de la lengua.

Así, y como hemos visto en nuestra tipología de pruebas lingüísticas en el capítulo 2, el propósito de una prueba no necesariamente es único. En este caso, se cumple este principio puesto que aunque principalmente se trata de crear grupos homogéneos, la prueba tiene a su vez los propósitos

secundarios de facilitar la organización de los cursos e informar al alumno sobre su nivel.

4.5.1.2 Contenidos

Los contenidos de la prueba se basan en los objetivos de Marco Europeo de Referencia para los niveles A2 a C1 y como tal aluden a las habilidades y conocimientos necesarios para cumplir correctamente la actividad comunicativa indicada en cada nivel. De este modo,

The grammar, vocabulary and syntax questions for each level were extracted from the illustrative scales defined by the CEFR which describe language reception (listening and reading), interaction (spoken and written), and production (spoken and written) and were further linked to the can-do competences descriptors given for each level. Each question was classified according to the level, type of competence assessed, category (grammar, syntax, vocabulary ...) and can-do descriptor covered. (Pérez, Zabala & Jaime, 2013. p. 151).

Los alumnos son conocedores de la estructura de la prueba, puesto que esta es publicada en la página web del centro, pero no disponen de una prueba de ejemplo ni de contenidos especificados, más allá de la referencia al propio MCER. No existe por tanto una guía del alumno con respecto a contenidos.

4.5.1.3 Marco de referencia

En cuanto al marco de referencia de la prueba, se trata de una prueba con referencia a norma, puesto que a pesar de que su contenido se corresponde a los conocimientos requeridos en los diferentes niveles de MCER, la clasificación de los alumnos y su posterior categorización se interpreta en relación a la actuación del grupo de alumnos y los resultados se distribuyen ampliamente a lo largo de los distintos niveles.

De hecho, si observamos los resultados obtenidos en las pruebas de nivel del centro realizadas en el año 2011 podemos observar esta distribución de niveles.

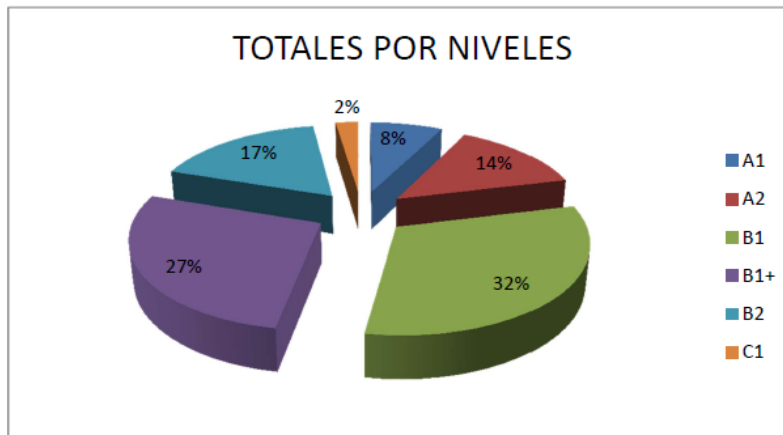


Figura 15. Resultados de pruebas de nivel en el CDL en 2011.

4.5.1.4 Procedimiento de calificación

Con respecto al procedimiento de calificación, se trata de una calificación puramente objetiva en dos terceras partes de la prueba, puesto que se realiza por un ordenador en base a unos criterios preestablecidos y no da lugar a interpretación de ningún tipo. La tercera parte de la prueba, la entrevista oral, solo se realiza para niveles superiores y una vez se ha realizado el procedimiento de calificación objetiva. En esta parte de la prueba, como en la mayoría de entrevistas personales de contenido semi-estructurado, existe un grado de subjetividad que debe ser contemplado. La corrección de las secciones I y II se realiza automáticamente por el ordenador pero para el baremo de las partes en los casos en los que existe prueba oral, se proporciona a los correctores el nivel obtenido en gramática y la puntuación obtenida en las diferentes pruebas de comprensión oral, dejándose a su criterio la

evaluación del nivel en la entrevista. Es necesario considerar que los examinadores/correctores son profesorado del centro y conocen de primera mano los materiales empleados en el curso, la metodología y los diferentes niveles por lo que no se proporciona una guía de corrección y a pesar de ello, el grado de acuerdo entre los correctores suele ser alto. Ayuda también el hecho de que todos los correctores están familiarizados con el MCER.

4.5.1.5 Método de evaluación

El nivel del alumno se evalúa mediante una prueba consistente en tres secciones. La primera sección consiste en 50 preguntas de selección de respuesta -opción múltiple con una única respuesta posible- y de respuesta construida de producción limitada –relleno de huecos-. La primera sección de la prueba determinará los conocimientos aproximados del alumno con respecto a gramática y vocabulario según las estructuras o léxico necesarios para la realización de las tareas definidas en cada uno de los niveles. La segunda sección consta de tres ejercicios de comprensión oral compuestos de tareas de selección de respuesta y correspondientes a tres niveles diferentes del MCER para permitir afinar el resultado de la prueba de uso de la lengua mediante la determinación del nivel de comprensión del alumno. Por último y solo para aquellos niveles superiores a B1, se realiza una entrevista semi-estructurada en parejas que permite determinar de un modo más preciso el nivel del alumno de acuerdo con los niveles de los diferentes grupos y el método de enseñanza comunicativo empleado.

Tal y como hemos comentado con anterioridad, la prueba de nivel no está diseñada para medir la capacidad comunicativa del alumno de manera global sino para asignarle un nivel orientativo de cara a su

formación. Consecuentemente, no necesariamente se atenderá a criterios de autenticidad de uso sino que se evaluará el conocimiento de elementos discretos extrayendo conclusiones posteriores sobre el nivel del alumno en atención al conocimiento o desconocimiento de los mismos.

Hemos señalado que decidimos añadir para nuestro análisis dos consideraciones adicionales a las cinco características propuestas por Bachman de propósito, contenidos, marco de referencia, procedimiento de calificación y método de evaluación, y son los conceptos de procedimiento de desarrollo de contenidos y el procedimiento de administración, puesto que consideramos que sin ser ellos necesarios para el análisis de la prueba, sí que lo son para el análisis de su implementación tal y como veremos en nuestro marco aplicado un poco más adelante

4.5.1.6 Proceso de desarrollo de los contenidos

Los contenidos de la prueba han sido desarrollados de acuerdo a los contenidos gramaticales y de vocabulario que se han considerado como necesarios para la consecución de las tareas descritas en el MCER. Se han desarrollado bancos de preguntas atendiendo a niveles del MCER, categorizándolas en cada caso según el contenido gramatical, estructurando posteriormente la prueba según una fórmula fija que establece el número de preguntas de cada nivel y la categoría de las mismas por prueba. Así, el desarrollador de la prueba no tiene que tener una visión de la misma en su conjunto sino que se limita a desarrollar preguntas de una categoría gramatical determinada y de un nivel determinado que serán guardadas y combinadas para su utilización en diversas pruebas.

En cuanto a guías de elaboración, puesto que los desarrolladores de la prueba son personal del centro y puesto que conocen de primera mano los contenidos y métodos de los cursos y el perfil del alumnado, no se les proporciona una guía específica más allá de los distintos puntos gramaticales que deben ser cubiertos en cada nivel y el tipo de ítem a desarrollar (preguntas de selección de respuesta -opción múltiple con una única respuesta posible- y de respuesta construida de producción limitada -relleno de huecos-).

4.5.1.7 Proceso de administración

La matrícula de la prueba se realiza mediante un proceso informático en el que el alumno se identifica como miembro de la universidad y proporciona sus datos. Posteriormente elige un día y hora de realización de la prueba de los previamente definidos por el centro y acude para realizar una prueba informatizada presencial. La prueba se realiza en un aula informática en grupos de 20 alumnos, con un usuario y contraseña asignado por el centro a cada DNI de alumno. En la puerta del aula se comprueban los DNI y se entregan individualmente los usuarios y contraseñas que utilizará el alumno para identificarse en la prueba. Una vez terminada la prueba y realizada la entrevista oral en cada caso, los responsables de la administración elaboran listados con los resultados de las distintas secciones y el nivel asignado por parte del examinador en el caso de entrevista oral. Estos niveles se comunican al alumno individualmente, solicitándosele que firme al lado del nivel obtenido, lo que determinará la posibilidad de matricularse en un nivel u otro. El alumno no recibe certificado ni justificante del nivel obtenido.

En cuanto a las guías de administración, se proporciona una presentación en powerpoint a los administradores de la prueba que se

proyecta en el aula y sirve de guía tanto para los administradores como para el alumno. Los problemas puntuales son resueltos por el personal del centro puesto que el número de alumnos por sesión es limitado.

Puesto que se trata de una prueba de nivel no vinculante y sin validez oficial más allá de aquella que le otorgue el mismo centro, el proceso de revisión es individualizado y no se especifica de manera formal. De igual forma, el alumno no recibe información sobre su actuación más allá del nivel orientativo.

4.5.2 Prueba de rendimiento

Las pruebas de rendimiento del Centro de Lenguas de la UPV son pruebas de rendimiento final, puesto que se administran tras la realización de un curso de lengua, y basadas como veremos a continuación en el contenido y no en los objetivos del programa.

4.5.2.1 Propósito de la prueba

Las pruebas de rendimiento se realizan al final de los cursos de lenguas y su objetivo es determinar si el alumno ha alcanzado los objetivos del curso. Proporcionan información a los responsables del centro sobre la efectividad de sus cursos y al profesorado sobre el nivel de consecución de los objetivos del curso por parte de los alumnos así como de los puntos débiles de los mismos. En cuanto a los alumnos, les informa sobre el grado de aprovechamiento del curso y su consecución de objetivos de aprendizaje, proporcionándoles asimismo información valiosa sobre sus fortalezas y debilidades y permitiéndoles reorientar sus esfuerzos en el caso de ser esto necesario. En definitiva y tal y como mencionamos en nuestro capítulo 2, la prueba cumple con los dos objetivos principales de una prueba de rendimiento: determina el progreso del alumno y detecta

sus debilidades. Esta información es crucial en su proceso de aprendizaje, puesto que tal y como hemos mencionado en nuestro capítulo 2, la superación de un examen final proporciona motivación al alumno y la detección de sus debilidades le ayuda a definir unos objetivos concretos.

4.5.2.2 Contenidos

De acuerdo a lo expuesto en nuestro capítulo 2, las pruebas de rendimiento finales pueden basarse en los contenidos o en los objetivos del programa, presentando ambos enfoques ventajas e inconvenientes. En este caso se examinaron las dos opciones y se decidió utilizar el enfoque basado en los objetivos del curso teniendo en cuenta varias consideraciones: por un lado, el método empleado en el curso delimita unos objetivos alineados con el MCER y los contenidos se dividen en contenidos lingüísticos y habilidades comunicativas, cubriendo de manera razonablemente amplia los objetivos predefinidos. Se consideró por tanto que el programa era lo suficientemente completo y orientado a objetivos como para que la prueba final se basara en estos y no en aquellos, evitando de este modo que el alumno tuviera la sensación de que los contenidos del examen pudieran diferir de los tratados en clase y eliminando de este modo un componente de estrés innecesario. De igual modo y siguiendo con nuestro objetivo de limitar el componente de estrés, los objetivos del curso son claros y explícitos para el alumno desde el primer día de curso con el fin de evitar incertidumbre en el alumnado. El alumno no recibe una guía del alumno específica con respecto a los contenidos de la evaluación y no tiene a su disposición modelos de examen, pero en la guía del curso recibida al comienzo del curso se

incluye información concreta sobre los contenidos que se incluirán en la evaluación determinando:

- La anualidad de los cursos, que aunque están divididos en cuatrimestre para el propósito de la matrícula, tienen una evaluación anual a final del curso académico que cubre los contenidos vistos en ambos cuatrimestres. El propósito de esta especificación es informar al alumno que se matricula en el segundo cuatrimestre y puede no haberlo estado en el primero – nuestro entorno universitario nos exige flexibilidad en este tipo de casuística- sobre la necesidad de repasar los contenidos del curso completo, pues será evaluado de la totalidad del mismo. Se les informa asimismo de la existencia de dos tipos de certificados, un certificado de asistencia entregado al final del primer cuatrimestre o al final del segundo en caso de haber acudido a las clases sin superar el examen final, y un certificado de aprovechamiento entregado a final del curso para aquellos alumnos que hayan superado el examen.
- La obligatoriedad de la asistencia al 80% de las clases sin la cual no es posible la realización del examen ni la obtención del certificado de asistencia. Se informa al alumno de este requisito en el apartado de contenidos de la prueba puesto que el 25% de la evaluación se basará en la evaluación continua del alumno en el aula y deben de ser conscientes de ellos.
- La división de contenidos de la prueba en cinco partes que cubrirán las cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora y expresión oral y escrita, más un ejercicio de uso de la lengua basado en los puntos gramaticales vistos durante el curso.

Somos conscientes de que la información sobre los contenidos de la prueba final de rendimiento es exigua, pero se consideró que al tratarse de cursos presenciales en grupos reducidos, las dudas sobre contenidos y tipos de examen se solventan directamente con el profesor en el aula o acudiendo a la propia secretaria del centro, no haciéndose necesaria la elaboración de una guía del alumno más detallada.

4.5.2.3 Marco de referencia

En cuanto al marco de referencia, hablamos en este caso de una prueba con referencia a criterios específicos relacionados con los objetivos de un programa y que determinarán el grado de aprendizaje del alumno en el mismo. Por tanto, hablamos de una prueba cuyos resultados serán interpretados con respecto a criterios de dominio de un contenido.

4.5.2.4 Procedimiento de calificación

Con respecto al procedimiento de calificación, podemos considerar que se trata de una prueba de corrección parcialmente objetiva y parcialmente subjetiva. La parte objetiva de la prueba englobaría la comprensión oral, comprensión escrita y preguntas de uso de la lengua, puesto que se corrigen según criterios predeterminados y sin necesidad de que el corrector aplique criterios propios. Por otro lado, la parte de expresión oral y escrita arrastra una considerable carga subjetiva por parte del profesor, puesto que corrige a sus propios alumnos a los que conoce –de nuevo es necesario considerar que se trata de grupos pequeños integrados por miembros de la comunidad universitaria- y ha evaluado continuamente a lo largo del curso mediante la presentación de trabajos y la participación en clase. El profesorado no recibe una guía de corrección propiamente dicha, aunque sí que recibe una clave de respuestas para

las secciones de corrección objetiva. En las secciones de producción oral y escrita, se deja al criterio del profesor la consideración de si el alumno ha superado los objetivos del curso puesto que se considera que el profesor conoce los contenidos y el nivel del alumno suficientemente.

Por otro lado, se proporciona al profesor la misma información que al alumno en cuanto a la evaluación y los porcentajes de cada una de las partes. De nuevo y puesto que cada profesor examina a sus alumnos, el 25% de evaluación continua lleva asociado un alto grado de subjetividad y por tanto puede variar con respecto a cada profesor dentro de un mismo nivel. Con el objetivo de minimizar esta variación se organizan reuniones con el profesorado donde se les informa de la necesidad de asistencia por parte del alumno, de la obligatoriedad de la realización de trabajo en casa y de la importancia de la participación a la hora de obtener buenos resultados.

4.5.2.5 Método de evaluación

El grado de consecución de los objetivos por parte del alumno se mide, tal y como hemos visto, mediante la realización de una prueba con 5 partes. La primera parte consta de un ejercicio de uso de la lengua con preguntas de selección de respuesta -opción múltiple con una sola respuesta posible-. La segunda parte y tercera parte constan de una comprensión lectora y comprensión auditiva respectivamente compuestas por un texto o archivo de audio con una extensión variable dependiendo del nivel evaluado y preguntas de selección de respuesta –opción múltiple con una sola respuesta posible- o de respuesta construida de producción limitada –relleno de hueco, completar de frases-. La cuarta parte del examen consiste en un ejercicio de respuesta construida extendida adecuada a los temas, registros y tipología textual requerida en cada

nivel. Por último, la quinta parte se trata igualmente de una prueba oral de respuesta construida extendida adecuada a los requisitos de cada uno de los niveles.

Puesto que la prueba está destinada para medir la consecución de los objetivos de los alumnos en un curso de aprendizaje de lenguas y considerando que los cursos del CDL siguen un método de enseñanza comunicativo con énfasis en los contenidos pragmáticos, se tiene particular cuidado en atender a las necesidades de autenticidad en el diseño de las tareas. Se trata por tanto de una prueba de tipo directo que pretende llevar al alumno a la realización de una tarea lo más real posible dentro de las limitaciones contextuales de un alumno en el aula. Por esta razón, parte de las tareas es integrada y exige, tal y como comentamos en nuestro capítulo 1, la utilización de diversas estrategias de aprendizaje. En cualquier caso y puesto que no se trata de un examen de proficiencia y se pretende determinar hasta qué punto el alumno ha asimilado los contenidos concretos del curso, la prueba contiene tanto en la parte de uso de la lengua como en la parte de comprensión escrita y oral una serie de preguntas determinadas a evaluar elementos discretos.

4.5.2.6 Proceso de desarrollo de los contenidos

Los contenidos de la prueba se desarrollan de acuerdo a los objetivos del curso definidos por el material utilizado. El material utilizado pertenece a una editorial de material de enseñanza de lenguas y está alineado a los diferentes niveles del MCER. Puesto que el centro tiene múltiples cursos del mismo nivel y variedad de profesores, los exámenes son elaborados por un responsable de nivel con orientación de la dirección del centro. El centro proporciona al responsable de nivel una plantilla para la realización del examen que determina el número de tareas por sección, el tipo de

ejercicio y número de preguntas y el peso de cada una de las secciones. Contiene asimismo indicaciones generales sobre la extensión de los textos para cada nivel y maquetación general de acuerdo a la imagen corporativa del centro. No existe una guía de elaboración de examen más allá de la plantilla suministrada puesto que cada uno de los responsables de nivel es a su vez profesor del centro y conocedor de los cursos que se imparten y de la metodología.

4.5.2.7 Proceso de administración

Tanto los alumnos como el profesorado son informados de que la prueba se realizará el último día de curso, a través de la página web del centro. Del mismo modo y para evitar complicaciones administrativas innecesarias, se informa a los alumnos de que la asistencia a la prueba es obligatoria y sólo puede ser excusada en casos de fuerza mayor debidamente justificados ante la secretaria del centro.

El examen se desarrolla como si de un día normal de clase se tratara, los alumnos no necesitan identificarse puesto que el profesor los conoce y no se toman más medidas de seguridad que las razonables para evitar la copia. No existe guía de administración y cada profesor decide cómo administrar el examen en cuanto a comienzo, fin y descansos. Por otro lado, cada parte del examen contiene información sobre la duración de cada ejercicio para evitar inconsistencias entre las diferentes aulas.

Cada profesor se lleva los exámenes de sus alumnos para su corrección y entrega los listados de notas junto con los exámenes corregidos a la secretaria del centro. Las notas se introducen en el sistema informático que solicitará la emisión de los certificados correspondientes (de asistencia o aprovechamiento según el caso) que serán enviados al

domicilio del alumno. El certificado contiene el nombre y DNI del alumno, junto con el curso superado, el número de horas y la fecha de realización, así como los créditos ECTS correspondientes al número de horas. Asimismo, está emitido por el Centro de Formación permanente de la universidad y firmado por la Dirección del Centro de Formación permanente y la Dirección del Centro de Lenguas. Se incluye igualmente un número de registro y una firma electrónica con seguro de verificación.

Puesto que no existe una guía de administración, no hay un procedimiento de revisión definido, examinándose cada caso individualmente y atendiendo a cada circunstancia dentro de la normativa general de asistencia.

Hemos relatado en este capítulo las necesidades de certificación en la universidad española y los objetivos de la misma en la educación superior en sintonía con las directrices del Consejo de Europa y las necesidades de implantación del Espacio Europeo de Educación superior y su fomento del plurilingüismo. Seguidamente, hemos revisado las características principales de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y sus carencias y fortalezas, así como su papel en la homogeneización de grados de conocimiento lingüístico. Hemos también expuesto el modelo de acreditación de la Asociación de Centros de Lenguas en la enseñanza superior y los orígenes del mismo, así como su validación por parte de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Por último hemos contextualizado nuestro marco aplicado en el que entraremos a continuación, describiendo el Centro de Lenguas de la UPV, su infraestructura y necesidades y las pruebas lingüísticas implementadas en el centro. La experiencia obtenida con el desarrollo y administración de estas pruebas es la que nos ha servido de base para la implementación

de pruebas de proficiencia, puesto que a pesar de su diferente naturaleza, es precisamente ésta la que impulsa un nuevo proceso de implementación con características y necesidades específicas.

III MARCO APLICADO

**ESTUDIO DE PUESTA EN MARCHA DE UNA PRUEBA DE
CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA**

En nuestro capítulo 4, hemos analizado cómo el proceso de Bolonia crea el Espacio Europeo de Educación superior, comenzando el camino hacia un sistema de titulaciones comparable entre estados miembros de la Unión Europea. Hemos visto igualmente que la creación del EEES y la consecuente movilidad de estudiantes y personal universitario hacen necesaria la creación de mecanismos de acreditación de competencia lingüística adaptados a estas necesidades y dentro del entorno de educación superior, implicando de este modo a las instituciones en la formación y acreditación lingüística de sus egresados. Paralelamente a este proceso y tal y como también hemos podido observar en nuestro capítulo anterior, el CdE, con el fin de fomentar la idea de identidad europea planteada en sus objetivos iniciales convierte el plurilingüismo en un fin primordial y comienza el proceso de implementación de un único marco de referencia para las lenguas que verá la luz en 2001.

La Universidad Politécnica, comienza su proceso de adaptación a los nuevos grados y su camino hacia la internacionalización de la universidad y el fomento del plurilingüismo entre alumnos y personal, en sintonía con la corriente europea, mediante la creación de un Centro de Lenguas que dará respuesta a las necesidades lingüísticas de la comunidad universitaria y que se integrará en ACLES como centro de lenguas de una institución de educación superior. Consecuentemente a su pertenencia a la asociación y en sintonía con los objetivos de la misma, en el CDL comienza un proceso de implantación de una certificación de competencia lingüística de acuerdo al modelo de exámenes de certificación

desarrollado por ACLES. Será la confluencia de estas circunstancias la que suscite nuestro interés investigador y movidos por las necesidades específicas que comienzan a surgirnos a raíz de esta implementación y la necesidad de satisfacerlas con los medios a nuestra disposición, iniciamos nuestro estudio.

En 2011, desarrollamos y administramos por primera vez en la universidad un examen de certificación de competencia lingüística según el modelo ACLES y comenzamos a raíz de ello un proceso de formación de personal que incluye formación específica en la redacción de exámenes dividida por destrezas. A finales de 2011 obtenemos el sello ACLES para nuestros exámenes de certificación lingüística mientras continuamos con nuestra formación en evaluación, perfilando de una manera más clara y como consecuencia de ésta las necesidades específicas de un examen de proficiencia de estas características. Con el desarrollo de dos exámenes de competencia en enero y julio de 2012 y la validación del modelo ACLES por parte de la CRUE y la Comunidad Valenciana –tal y como hemos visto en nuestro capítulo anterior– perfeccionamos el proceso y damos paso al comienzo de una nueva etapa con un mayor número de candidatos, una definición de modelo de competencia, la redacción de especificaciones más elaboradas, y el desarrollo de guías específicas para cada uno de los actores integrantes en el proceso: alumnos, correctores, elaboradores y administradores.

Para nuestro estudio de puesta en marcha de una prueba de certificación lingüística y con el objetivo de delimitar el mismo, nos centraremos en las pruebas que hemos ido desarrollando para el nivel B2 de inglés del MCER. A pesar de que durante el proceso de nuestro estudio hemos desarrollado pruebas de proficiencia para niveles del A2 al C1 del Marco Común Europeo de Referencia, decidimos centrarnos en el

estudio del proceso de implementación de un examen de nivel B2 movidos por el propio contexto de desarrollo de la prueba, la Universitat Politècnica de Valencia. Así, tal y como hemos visto en el capítulo anterior, en el año 2008 la UPV estableció por acuerdo del Consejo de Gobierno que el alumno debería acreditar para obtener el título de grado, un nivel B2 en una lengua extranjera, siendo ésta preferiblemente el inglés.

5.1 Primeras aproximaciones a una prueba de certificación.

En el año 2011, y como respuesta a la creciente demanda de la comunidad universitaria de acreditación de nivel de lenguas, el CDL se plantea la implementación de un examen de certificación de acuerdo al modelo de certificación ACLES publicado a principios del mismo año. Con este objetivo en mente, comenzamos a trabajar en un modelo de examen para los niveles A2, B1 y B2¹ del MCER para los miembros del personal de la universidad y con matrícula restringida a este colectivo. La intención de restringir el colectivo de candidatos tiene dos objetivos en mente, por un lado cubre las necesidades de la universidad de dotar a su personal de una certificación lingüística válida para promoción profesional dentro de la propia institución, y por el otro lado limita el número de participantes permitiéndonos de este modo implementar una certificación lingüística de manera gradual.

Utilizaremos para la descripción de nuestra primera prueba de proficiencia la clasificación utilizada en el capítulo anterior para el estudio de las pruebas de nivel y de rendimiento en el Centro de Lenguas, basada en las cinco características propuestas por Bachman (1990) y

¹ Ver anexo 5.

complementada por los dos apartados de desarrollo de contenidos y procedimiento de administración que consideramos relevantes en nuestro caso y para el propósito concreto de nuestro estudio. Tal y como comentamos anteriormente, consideramos que la utilización de este marco de siete subapartados para la descripción de las pruebas nos permite sistematizar su estudio a la vez que analizar todas aquellas características que resulten de relevancia para la obtención de resultados. A su vez, nos permitirán observar la evolución de las pruebas refiriéndonos a características concretas previamente definidas y utilizarlo como lista de comprobación que nos asegurará haber tenido en cuenta todo aquello que pudiera resultar relevante.

5.1.1 Propósito de la prueba

El propósito de nuestra prueba era por tanto certificar la competencia lingüística de los miembros de la comunidad universitaria para su promoción profesional. En el caso de personal universitario y dependiendo de los colectivos, personal docente e investigador (PDI) o personal de administración y servicios (PAS), el objetivo de la certificación es establecer su nivel para la docencia en inglés o para la gestión y administración de trámites en esta lengua. Así, la prueba que debíamos desarrollar tenía como propósito informar a los candidatos sobre su nivel de competencia lingüística de acuerdo al MCER, y a la institución de la competencia de los mismos para desarrollar tareas específicas en esta lengua. En el caso concreto que analizaremos a continuación, el examen de inglés B2, el propósito de la prueba es certificar la competencia lingüística de los miembros de la comunidad universitaria según el nivel B2 del MCER.

Sin embargo, y atendiendo a los dos objetivos principales propuestos por Hughes (2003) y mencionados en nuestro capítulo 2, a pesar de que a priori podría parecer que se trata de una prueba para medir la proficiencia de un candidato para un propósito determinado –realizar distintas funciones dentro del ámbito universitario-, en este caso concreto, nuestra intención fue centrarnos en el segundo objetivo propuesto por el autor. Así, nos basamos en un concepto de proficiencia más general cuya función es informar sobre si los candidatos han adquirido un cierto estándar concreto con respecto a un conjunto determinado de habilidades. Es decir, buscábamos certificar una competencia global y no limitada al contexto específico de la universidad, a pesar de que su ámbito de trabajo se limitará posteriormente a esta.

El cumplimiento de este propósito dependía en el momento de creación de la prueba del reconocimiento oficial de la misma, y al tratarse esta de una prueba nueva y poco conocida en la propia universidad, pues hacía escasamente un mes que había sido aprobada por el Consejo de Gobierno, decidimos previamente informar a los organismos competentes de su existencia, dotándole de este modo de validez nominal. Puesto que en este caso concreto se trataba de una prueba restringida a miembros de la comunidad universitaria consideramos necesario informar tanto al servicio de recursos humanos de la universidad para su utilización en procesos de promoción o selección, como al servicio de alumnado, para su reconocimiento a nivel institucional para grado, postgrado, master, programas de movilidad , etc.

Estas comunicaciones incluían una solicitud de reconocimiento de los exámenes que iban a realizarse junto con información referente al acuerdo del Consejo de Gobierno donde se aprobaba la realización del

examen, información referente al DOCV nº6132 de 28/10/2009 donde se capacitaba a las universidades para la formación y certificación en materias de competencia lingüística, así como información sobre el MCER y sus niveles. De igual modo, solicitábamos un reconocimiento universitario equivalente a otras certificaciones lingüísticas tanto en cuanto a promoción profesional como en cuanto a reconocimiento curricular. Una vez reconocido el acuerdo del Consejo de Gobierno y su aceptación de la oficialidad de la prueba a nivel interno y la legalidad de sus tasas, e informados los servicios de alumnado y recursos humanos y aceptada por ellos la validez de la prueba, consideramos que su propósito inicial –reconocimiento a nivel profesional y académico dentro de la UPV– queda satisfecho. Para asegurarnos de que esta aceptación era de conocimiento público dentro del ámbito universitario, solicitamos su publicación, junto con la información que habíamos remitido a estos dos servicios en la página web de la universidad.

5.1.2 Contenidos

Basamos la definición inicial del contenido de la prueba en la tipología de la misma. Puesto que se trataba de una prueba de proficiencia, tal y como hemos visto en nuestro capítulo 2, el contenido de la misma debía basarse en una teoría de proficiencia lingüística y no en los contenidos u objetivos de un curso concreto. En este sentido, el tipo de prueba difería considerablemente de las pruebas de rendimiento desarrolladas por el personal del centro hasta el momento, donde se ponía a la disposición de los desarrolladores unos objetivos concretos acompañados de un material específico.

Por otro lado, el personal encargado de desarrollar la prueba era el mismo personal de centro, con amplia formación en el desarrollo de

pruebas de nivel, de diagnóstico y de rendimiento pero escaso en el desarrollo de pruebas de proficiencia. Siendo conscientes de la diferencia teórica en cuanto a objetivos y contenidos de ambos tipos de pruebas, decidimos basarnos en el concepto de competencia comunicativa aplicado en los cursos de CDL y en sus pruebas de rendimiento eliminando la referencia directa a los contenidos u objetivos de un programa concreto. Por tanto, se partió de una consideración inicial donde se decidió que se mediría, tal y como específica Hymes (1972) y mencionamos en nuestro capítulo 3²:

- El conocimiento de principios gramaticales
- El conocimiento de cómo utilizar el lenguaje en un contexto social para llevar a cabo funciones comunicativas, y
- El conocimiento sobre cómo combinar las emisiones lingüísticas y las funciones comunicativas respetando los principios del discurso.

Al mismo tiempo y al eliminar la referencia a contenidos específicos y objetivos de un programa concreto, se hacía necesario referirse a algún tipo de marco de referencia para establecer un estándar de contenidos acordes a los conocimientos requeridos, y consecuentemente con el contexto de la prueba se eligió utilizar directamente el MCER, siendo conscientes de sus carencias tal y como mencionamos en nuestro capítulo anterior con respecto a su falta de especificidad. Para ello seleccionamos las escalas ilustrativas del nivel B2 del marco para analizar las acciones que el usuario de ese nivel debía ser capaz de llevar a cabo para así desarrollar tareas de acuerdo a ellas.

² Véase capítulo 3, concepto de proficiencia comunicativa.

En primer lugar se atendió a la escala global:

Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

Tabla 6. MCER escala global. Usuario independiente B1 y B2. (Council of Europe, 2001)

En segundo lugar, para poder definir contenidos apropiados al nivel del examen en cada una de las destrezas que iban a ser evaluadas, atendimos a las escalas descriptivas de actividades comunicativas definidas en el MCER para el nivel B2, limitándonos a las escalas generales y sin entrar en actividades comunicativas concretas. De este modo, utilizamos las escalas definidas para: (1) las actividades receptivas: la comprensión auditiva en general y la comprensión de lectura en general, (2) las actividades de interacción: la interacción oral en general y la interacción escrita en general y, (3) las actividades productivas: la producción oral en general y la producción escrita en general.

Utilizamos por tanto como referencia las siguientes tablas:

B2	<i>Can understand standard spoken language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, social, academic or vocational life. Only extreme background noise, inadequate discourse structure and/or idiomatic usage influence the ability to understand.</i>
	<i>Can understand the main ideas of propositionally and linguistically complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar, and the direction of the talk is sign-posted by explicit markers.</i>

Tabla 7. MCER descriptores de comprensión auditiva en general. (Council of Europe, 2001, p.8)

B2	<i>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.</i>
-----------	---

Tabla 8. MCER descriptores de comprensión de lectura en general. (Council of Europe, 2001, p.10)

B2	<i>Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.</i>
	<i>Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction, and sustained relationships with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences, account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments.</i>

Tabla 9. MCER descriptores de interacción oral en general. (Council of Europe, 2001, p. 12)

B2	<i>Can express news and views effectively in writing, and relate to those of others.</i>
-----------	--

Tabla 10. MCER descriptores de interacción escrita en general. (Council of Europe, 2001, p. 19)

B2	<i>Can give clear, detailed descriptions and presentations on a wide range of subjects related to his/her field of interest, expanding and supporting ideas with subsidiary points and relevant examples.</i>
-----------	---

Tabla 11. MCER descriptores de expresión oral en general. (Council of Europe, 2001, p. 20)

B2	<i>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</i>
-----------	---

Tabla 12. MCER descriptores de expresión escrita en general. (Council of Europe, 2001, p. 23)

En cuanto a la selección de materiales para las diferentes tareas, decidimos utilizar materiales reales con el objetivo de acercarse lo más posible al uso real de la lengua. Las especificaciones del modelo ACLES

recomendaban esta práctica en la medida de lo posible teniendo en consideración el nivel examinado y el objetivo de nuestra prueba era obtener información sobre la capacidad de los candidatos para utilizar el lenguaje en situaciones reales. Para cumplir con este objetivo consideramos que debíamos acercarnos lo más posible a un contexto real. Las limitaciones en cuanto a este tipo de acercamiento a las tareas de examen son claras y volveremos a verlas más adelante en el apartado de desarrollo de contenidos, pero dejando a un lado la diferencia contextual y la dificultad de simular de manera realista el contexto real de habla, procuramos, en el caso de los materiales para la comprensión de lectura, extraer textos de materiales elaborados para un público nativo y no alterarlos para su utilización en la prueba. Esto exigió por otro lado acudir a fuentes que permitieran el uso de sus materiales para fines educativos, siendo estas fuentes citadas cuidadosamente en el examen. En el caso de los materiales para la comprensión auditiva, acudimos a bases de datos de grabaciones de contenido público, procurando que fueran audiciones dirigidas a hablantes nativos, con una buena calidad de sonido e interpretadas por actores con acentos estándares.

En cuanto a la selección de temas para el desarrollo de tareas de cada sección, acudimos al cuadro de categorías descriptivas en su contexto externo de uso³, especificando los diferentes ámbitos –ámbito personal, ámbito público, ámbito profesional y ámbito educativo- así como las diferentes situaciones que pueden surgir en los mismos en función del lugar, las personas implicadas, los acontecimientos, etc. (Council of Europe, 2001, p.48-49)

³ Ver anexo 6. Cuadro de categorías descriptivas del MCER.

Asimismo y puesto que nuestra experiencia se basaba en las teorías de ASL mencionadas en nuestro capítulo 1 y aplicadas en el contexto del aula y en el desarrollo de contenidos para pruebas de nivel y rendimiento, en la selección de temas pretendimos elegir contenidos que atendieran a las necesidades de los candidatos con respecto a sus actitudes y su motivación. De este modo atendimos a criterios similares a los utilizados para la enseñanza de la lengua y procuramos elegir temas que no causaran ansiedad por su temática ni reacciones adversas en el candidato, que promovieran su interés y que tuvieran relación con la cultura de la lengua origen facilitando de este modo la fuerza motivadora de la aculturación mencionada por Schumann (1978) y citada en nuestro capítulo 1.

De este modo y consecuentemente con lo expuesto anteriormente, para la comprensión auditiva elegimos los siguientes temas:

- Una narración oral sobre la segunda guerra mundial.
- Boletines de noticias internacionales actuales.

En el caso de la comprensión de lectura, optamos por los siguientes temas:

- Relaciones de propietarios y sus mascotas
- Evolución de los hábitos en el dormitorio a través de la historia.

Consideramos que estos temas cumplían con los requisitos anteriormente mencionados: estaban destinados a hablantes nativos y por

tanto cumplieran con las actividades descritas en las escalas del nivel B2, eran textos reales y sin alterar para su utilización en la prueba, se encontraban delimitados dentro de la categorización temática anterior, se trataba de temas lo suficientemente libres de cargas afectivas como para no provocar reacciones exageradas en el candidato, tenían relación con la cultura de origen de la lengua objeto de la prueba, etc.

Puesto que a diferencia de las pruebas realizadas con anterioridad en el Centro de Lenguas, en este caso y tal y como hemos mencionado anteriormente, se trataba de una prueba de proficiencia y sus contenidos no se basaban en materiales previamente revisados con el alumno, consideramos necesario especificar los mismos para los candidatos. No desarrollamos una guía del alumno per se, pero se publicó en la página web del centro una guía de examen que incluía la descripción del nivel B2 según el MCER y un enlace a la página del Instituto Cervantes donde podía encontrarse el documento del MCER traducido.

5.1.3 Marco de referencia

En este caso, al igual que en el caso de las pruebas de nivel y a diferencia de las pruebas de rendimiento, se trata de una prueba diseñada con referencia a norma. Hacemos referencia de nuevo a nuestro capítulo 2 y a la tabla 3 de correspondencias entre tipos de pruebas lingüísticas y decisiones a adoptar a partir de las mismas según Brown (2005) y observamos siguiendo su clasificación que el detalle de la información proporcionado con respecto a la prueba es muy general y se limita a la descripción del MCER; el objetivo deberá ser la medición de las habilidades generales de un grupo concretos de individuos cuyas habilidades serán en cierto modo comparadas con las habilidades de un grupo más amplio; nos permitirá establecer los conocimientos de estos

individuos en relación a otras instituciones o programas; se realizará con anterioridad a un proceso de admisión o selección (en nuestro caso, antes de ser candidatos a un determinado puesto en la universidad); y nos proporcionará una amplia distribución de resultados. En el caso de no ser así, la prueba no cumpliría su misión y nos encontraríamos ante una prueba de rendimiento donde inadvertidamente e influenciados por experiencias anteriores se hubiera evaluado al alumno basándose en los contenidos concretos de un programa.

En nuestro caso concreto, esta era una posibilidad a tener en cuenta, puesto que al tratarse de un público delimitado al personal de la UPV, en la mayoría de los casos se trataba de alumnos matriculados en los cursos de lenguas del CDL, bien en los cursos de inglés general, bien en los cursos específicos para profesorado o personal de administración y servicios. Puesto que a este primer examen de certificación sólo se presentaron 5 candidatos al nivel B2, es difícil establecer si la distribución de resultados fue lo suficientemente amplia, aunque a modo de información y a pesar de no resultar esta significativa por el escaso número de participantes, los rangos de notas fueron desde el no apto hasta el 8,3, lo que parece indicar que cumplimos con nuestro propósito. Por otro lado, el hecho de que todos aquellos que superaron la prueba obtuvieran la calificación de notable nos planteó ciertas dudas que no perseguimos en su momento por resultar la muestra no significativa. En cualquier caso, lo que sí que nos resultó evidente fue que debíamos de contar con evaluadores externos y análisis estadísticos para asegurarnos de la validez y fiabilidad de nuestras pruebas.

A modo de ejemplo podemos observar los resultados de la prueba de B2 ilustrados en los siguientes gráficos:

Porcentaje total de aprobados

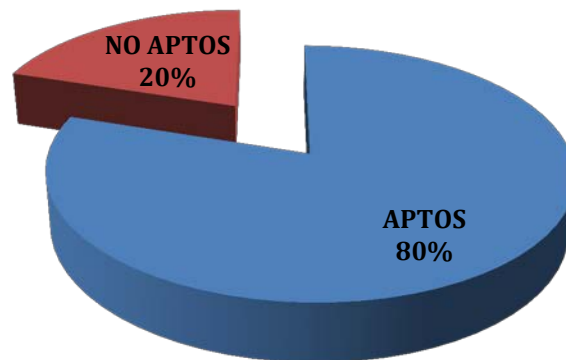


Figura 16. Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas en 2011.

Distribución de resultados

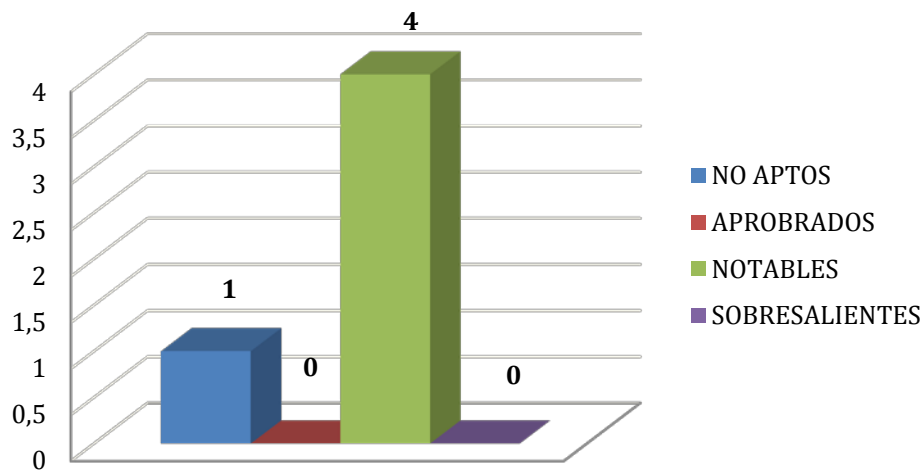


Figura 17. Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas en 2011.

5.1.4 Procedimiento de calificación

Uno de los retos a los que nos enfrentábamos en la realización de una prueba de estas características era la eliminación del factor subjetivo en la

corrección de la misma. Aunque conscientes de que cualquier tipo de corrección de material con tipo de respuesta construida extendida conlleva necesariamente un grado de subjetividad no sólo por parte del corrector sino también del propio alumno tal y como menciona Bachman (1990) y hemos referenciado en nuestro capítulo 2, pretendimos minimizar este en el mayor grado posible. Con este objetivo en mente seguimos los siguientes pasos.

Por un lado y como parecería obvio considerar, se evitó que el profesorado del centro que hubiera dado clase a alguno de los candidatos corrigiera sus ejercicios. Por otro lado, las secciones de comprensión auditiva y comprensión lectora, que como veremos más adelante se componían de preguntas de selección de respuesta o de respuesta construida de producción limitada, fueron acompañadas de un documento con las soluciones que eliminaba la subjetividad en la corrección. Por último, las secciones de expresión oral (producción e interacción) y de expresión escrita (producción e interacción) fueron acompañadas de plantillas de corrección y guías de correctores tal y como veremos más adelante.

En cuanto a las escalas de calificación, puesto que el examen se desarrolló siguiendo las directrices del Modelo de Acreditación de Exámenes ACLES descrito en nuestro capítulo anterior, atendimos a la recomendación de la asociación, que respetando la autonomía de cada universidad en cuanto a los criterios de calificación que puedan establecerse en cada caso, recomienda que la escala de calificaciones se establezca entre 0 y 10 puntos (100%) con expresión de un decimal, considerándose que:

- Entre 6,0 y 6,9 puntos (60%-69% de la puntuación posible) = aprobado
- Entre 7,0-8,9 puntos (70%-89% de la puntuación posible) = notable
- Entre 9,0-10 puntos (90%-100% de la puntuación posible) = sobresaliente

Con el objetivo de analizar detalladamente la manera en la que se realizaron estas correcciones y atendiendo a la diversidad de los ejercicios y de las habilidades medidas en cada uno de los casos, examinaremos la corrección de las destrezas receptivas y productivas por separado.

5.1.4.1 Destrezas receptivas

En el caso de las destrezas receptivas de comprensión auditiva y comprensión lectora, la corrección objetiva se facilitaba por el tipo de tareas de las que estaban compuestas ambas secciones. Tal y como hemos mencionado, el hecho de que se tratara de preguntas de selección de respuesta o de respuesta construida de producción limitada nos permitió la elaboración previa de guías de respuestas correctas que permitían la corrección objetiva del ejercicio. En los casos de preguntas de selección de respuesta, el procedimiento se facilitaba todavía más puesto que las diseñamos para que contaran con una única respuesta posible y decidimos atendiendo a este mismo criterio de practicidad, que las respuestas erróneas no afectarían a la puntuación, obteniéndose en todos los casos números enteros como puntuación del ejercicio. En el caso de preguntas de respuesta construida de producción limitada, limitamos las respuestas al máximo estableciendo el número de palabras

permitidas en la respuesta y decidimos puntuar puntos enteros o medios puntos en caso de que la respuesta se diera de forma parcial. Del mismo modo, cada una de las preguntas tenía valor de 1 punto, dándole luego un valor a esa puntuación sobre 25 mediante una fórmula en Microsoft Excel.

Elaboramos por tanto una guía de corrección con las respuestas correctas para cada uno de los ejercicios, pero no se consideró necesario especificar más la guía con consideraciones adicionales, al tratarse de un tribunal pequeño, formado por miembros del propio centro y que a su vez habían desarrollado el examen. Sí optamos sin embargo por la realización de reuniones de evaluación, tanto con anterioridad a la corrección de las partes para especificar la puntuación que se otorgaría a cada pregunta y la manera de presentar los resultados para su entrega a los responsables de la introducción de los datos en las hojas Excel, como con posterioridad a la corrección para la aclaración de dudas con respecto a las preguntas de respuesta construida.

De esta manera, el tipo de preguntas, la puntuación absoluta otorgada a cada una de ellas, las reuniones previa y posterior a la corrección por parte del tribunal, la limitación en el número de correctores y el hecho de que estos fueran los propios desarrolladores del examen, y la consecución de la nota final a través de una fórmula de Excel calculada automáticamente, ayudaron a otorgar al proceso un alto grado de objetividad a la corrección de estas secciones, tal y como era deseable en un examen de estas características. Al mismo tiempo, se cumplió con otro objetivo del centro al determinar el procedimiento de corrección de los ejercicios, atendiendo a criterios de practicidad y limitando el tiempo de corrección dedicado a estas secciones, y por tanto los recursos dedicados a este proceso.

5.1.4.2 Destrezas productivas

En el caso de las destrezas productivas, el tipo de preguntas, de respuesta construida extensa en ambos casos, complicaba la eliminación de la subjetividad por parte del corrector y hacía necesario la puesta en marcha de acciones para limitarla en lo más posible.

En primer lugar y tal y como hemos comentado en la sección anterior, contábamos con la ventaja de que se trataba de un tribunal muy pequeño que contaba con amplia experiencia en la docencia de acuerdo a los niveles del MCER y en la elaboración de pruebas tanto de rendimiento como de nivel. A pesar de ello, se realizaron reuniones previas en las que se distribuyeron criterios de corrección y se discutieron las actuaciones que se considerarían aceptables y aquellas que no. Asimismo, y atendiendo a las especificación del modelo de certificación ACLES, cada una de las secciones se evaluaría por dos correctores de manera independiente para de este modo asegurar la objetividad de la corrección, acordando en caso de no existir acuerdo entre ellos, una nota media entre las dos puntuaciones y acudiendo a un tercer corrector en el caso de que la discrepancia lo hiciera necesario.

Puesto que el tipo de respuestas y la evaluación de estas dos destrezas difieren en cuanto a su procedimiento y criterios de corrección, pasaremos a examinar independientemente el proceso de corrección de la producción oral y expresión escrita.

5.1.4.2.1 Producción oral

Es necesario recordar, que tal y como hemos mencionado en el apartado de contenidos de la prueba, estos estaban basados en la noción proficiencia comunicativa y con el MCER como marco de referencia. Así,

entregamos a cada uno de los correctores las escalas globales descriptivas del MCER para el nivel B2 para que fueran utilizadas como base para la determinación del nivel. Nos asegurábamos así de su familiarización con el marco y permitíamos que refrescaran conceptos.

Adicionalmente, para la realización de entrevistas en el ejercicio de producción oral y su evaluación, se distribuyó una guía de corrección a los correctores, compuesta de dos secciones: instrucciones sobre el procedimiento de corrección y criterios de corrección.

EVALUACIÓN PRUEBA PRODUCCIÓN ORAL. INSTRUCCIONES NIVEL B2

La prueba oral consistirá en una entrevista, siempre que sea posible realizada por dos examinadores. Uno de los examinadores actuará como entrevistador y evaluará principalmente la capacidad y efectividad comunicativa (fluidez). El segundo examinador actuará como asesor y evaluará al candidato de acuerdo a los siguientes apartados:

- Gramática y vocabulario
- Discurso
- Pronunciación
- Interacción

El asesor evaluará cada uno de los apartados sobre 5 puntos en intervalos de 0.5 puntos tal y como se muestra en el recuadro. Cada uno de los examinadores anotará sus comentarios y evaluará independientemente, poniéndose en común los resultados tras la entrevista. En caso de no haber diferencias significativas, se realizará una media de las dos puntuaciones obtenidas. En caso de existir una diferencia significativa, ambos examinadores revisarán sus calificaciones y comentarios para poder llegar a un acuerdo tras la revisión. De no ser esto posible, se trasladará la consulta al tribunal para tomar las medidas oportunas.

Gramática y vocabulario	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discurso	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pronunciación	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacción	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Global	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PRUEBA PRODUCCIÓN ORAL

	Grammar and Vocabulary (range, accuracy and coherence)	Discourse management (fluency and coherence)	Pronunciation	Interaction
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics. Shows a relatively high degree of grammatical control. • Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses. • Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution. 	<ul style="list-style-type: none"> • Is intelligible with appropriate intonation and sentence and word stress generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he / she needs to, though he /she may not always do this elegantly.

Tabla 13. Instrucciones y criterios de evaluación de prueba de producción oral. Prueba de certificación de competencia lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.

Los criterios de evaluación se elaboraron a partir de los descriptores del MCER, eligiéndose aquellos que se adecuaban a la noción de competencia comunicativa y el tipo de tareas a completar en la prueba,

dejando fuera de la misma a aquellos que se referían a acciones más concretas. De nuevo y al igual que con la elección anterior de la escala global, se pretendía aludir a un criterio de concisión que permitiera a los correctores revisar los criterios de manera rápida y poder recurrir a ellos durante la realización de la prueba. Éramos conscientes de que eliminábamos información al descartar algunos de los descriptores del marco, pero se pretendía que el corrector pudiera revisar el documento en el mismo momento y de una única ojeada sin tener que pasar páginas durante la realización de la entrevista.

5.1.4.2.2 *Expresión escrita*

De nuevo entregamos a los correctores los descriptores de las escalas globales del MCER con respecto a la expresión escrita. Y al igual que en el caso de la producción oral, se les suministró una guía de corrección que incluía instrucciones sobre el procedimiento de corrección y criterios de corrección.

EVALUACIÓN PRUEBA ESCRITA. NIVEL B2

La prueba de expresión escrita será evaluada por dos examinadores realizándose la media entre las dos correcciones.

Criterios de evaluación para la sección de producción escrita:

- Adecuación a la tarea
- Cohesión y coherencia
- Gramática
- Vocabulario

Cada examinador evaluará la producción escrita sobre 5 puntos en intervalos de 0.5 puntos. Cada uno de los examinadores anotará sus comentarios y evaluará independientemente, poniéndose en común los resultados. En caso de no haber diferencias significativas, se realizará una media de las dos puntuaciones obtenidas. En caso de existir una diferencia

significativa, ambos examinadores revisarán sus calificaciones y comentarios para poder llegar a un acuerdo tras la revisión. De no ser esto posible, se trasladará la consulta al tribunal para tomar las medidas oportunas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA

Level	Overall task achievement and register	Vocabulary range and control	Grammar range and control	Organisation, fluency and cohesion
B2	Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his field of interest, synthesizing and evaluating information and arguments from a number of sources.	Wide lexical range including expression of complex ideas and good lexical accuracy, although avoidance strategies or incorrect word choice is possible. Can use idiomatic expressions and colloquialisms appropriately. Can write a review of a film, book or play.	Wide structural range enabling students to express themselves clearly without many restrictions. Occasional errors or imprecise usage may occur when using complex language. Minor flaws in sentence structure are still possible.	Appropriate text organization and adequate use of cohesive devices. Well-structured paragraphing and layout and sufficient punctuation, with possible lapses. Reasonably fluent discourse.

Tabla 14. Instrucciones y criterios de evaluación de prueba de producción escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.

En este caso también efectuamos una selección de aquellos descriptores del MCER que nos pareció se adecuaban mejor a la noción de competencia comunicativa y el tipo de tareas a completar en la prueba,

dejando fuera de la misma a aquellos que se referían a acciones más concretas. Asimismo se repitió la búsqueda de concisión para proporcionar a los correctores una guía rápida que pudiera consultarse en el momento mismo de la corrección de los ejercicios para facilitar la misma.

5.1.5 Método de evaluación

Ya hemos comentado que el método de evaluación de la prueba hace referencia a la manera en la que se determinarían los conocimientos que se pretenden medir. En este caso, será la manera en la que se determinará si los candidatos cumplen con el estándar necesario de conocimientos lingüísticos que les permitan certificar un nivel B2 de acuerdo al MCER.

Partimos de la consideración que nos acompaña a lo largo de toda nuestra definición de la prueba de certificación, que es la noción de competencia comunicativa. Asimismo, la intención era desarrollar una prueba de acuerdo a las especificaciones del modelo de exámenes ACLES. De este modo, y tal y como veíamos en nuestra tabla 5 de estructura de exámenes de nivel B2 del modelo, la prueba tenía que evaluar las cuatro destrezas, con documentos de texto y audio de diferentes tipologías para las secciones de comprensión auditiva y comprensión de lectura, monólogo e interacción para la prueba de producción oral y redacción de textos de diferente tipología para la producción escrita. Asimismo, partíamos también de nuestro conocimiento teórico de la definición y características fundamentales de una tarea (Carroll, 1993) revisadas en nuestro capítulo 3 y que especificaban que dos de las características más relevantes en el diseño de una tarea debían ser: que el individuo debía de poder comprender el resultado que

se esperaba en la realización de la tarea y, que igualmente debía de tener una idea lo más ajustada posible a los criterios que se aplicarían en la evaluación de esta tarea.

La asociación no especifica la tipología de ejercicios, aunque sí establece número mínimo de tareas y tiempo para su realización. Asimismo, establece que las instrucciones deben estar en la lengua meta. De acuerdo a esto y puesto que carecíamos de experiencia en la realización de especificaciones para un examen de proficiencia, decidimos comenzar nuestro proceso ciñéndonos estrictamente a las especificaciones de la asociación, y tomar como modelo, tras consultarlo con sus responsables, las especificaciones del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada⁴ que ya había implementado varios modelos de examen y tenían sobrada experiencia. Con el objetivo de mostrar el posterior desarrollo que sufrieron las especificaciones de la prueba para adaptarse a nuestro contexto específico, vemos las especificaciones de nivel B2 que se publicaron en la página web del CDL. Si observamos las primeras guías de corrección y plantillas de evaluación elaboradas en el CDL, veremos que aunque los criterios de evaluación de las especificaciones y los apartados de corrección cubren las mismas áreas, no siguen la misma división. Consideramos que esto no revestía mayor importancia puesto que los conceptos evaluados eran los mismos y en ambos casos se habían establecido en base a los descriptores de competencia lingüística, sociolingüística y pragmática del MCER. Sin embargo, fuimos conscientes de que tal y como hemos mencionado, debíamos modificar las especificaciones para que estas coincidieran exactamente con nuestros contenidos de examen.

⁴http://www.clmgranada.com/html/c_lem/esp/examenes/examen_acreditacion/descripcion_ingles/examen_acreditacion_descripcion_ing.htm

DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN B2

El examen para la acreditación de nivel B2 en inglés consta de CUATRO partes, diseñadas para evaluar distintos aspectos de la competencia lingüística.

Comprensión lectora (60-70 min.)

Esta parte consta de varios textos de diferente tipología (narrativos, descriptivos, de opinión, informativos, etc.).

Los ítems pueden ser de diferentes tipos:

a. Ítem de respuesta alternativa o respuesta múltiple. El candidato debe elegir una respuesta correcta de entre cuatro opciones. En todos los casos, sólo una es correcta.

b. Ítem de reintegración de un fragmento a un texto. El candidato debe insertar en su ubicación original una palabra o un fragmento de texto que previamente se ha extraído del mismo.

c. Ítem de relacionar o emparejar. El candidato debe relacionar uno a uno los elementos de dos listas formadas una por textos cortos o fragmentos de un texto más largo, y la otra por un texto corto o un enunciado.

d. Ítem de respuesta corta

e. Ítem de ordenamiento. El candidato debe ordenar los párrafos de un texto o poner en orden cronológico los acontecimientos de un texto.

Comprensión auditiva (30-40 minutos)

Esta parte consta de varios documentos de audio de diferente tipología (textos narrativos, descriptivos, de opinión, biográficos, de conversación) que pueden ser de tipo formal, informal o académico. Cada grabación se escucha dos veces.

Los ítems pueden ser de diferentes tipos:

a. Ítem de respuesta alternativa o respuesta múltiple. El candidato debe elegir una respuesta correcta de entre cuatro opciones. En todos los casos, sólo una es correcta.

b. Ítem de relacionar o emparejar. El candidato debe relacionar enunciados con las distintas partes de la audición.

c. Ítem de respuesta corta.

Producción escrita (70-90 minutos)

Consiste en la realización de ejercicios de uso de la lengua con preguntas de respuesta múltiple con una única respuesta posible y en la redacción de 2 textos de distinta tipología (por ejemplo, carta informal, correo electrónico informal, artículo, informe, ensayo, reseña, narración, mensaje o nota).

Uno de los textos tendrá una longitud de entre 120-150 palabras, y la longitud del otro será de entre 150 y 180 palabras.

Criterios de evaluación:

Adecuación a la tarea

Vocabulario

Gramática

Cohesión y coherencia

Producción oral (15-20 min)

Consiste en una entrevista en pareja de entre 15 y 20 minutos.

La prueba consta de tres partes:

1. Preguntas sobre la vida cotidiana.
2. Descripción de una foto o comparación de dos fotos. Preguntas generales sobre un tema relacionado con la(s) foto(s).
3. Diálogo entre los dos candidatos (basado en láminas que aportan estímulos visuales o verbales).

Criterios de evaluación:

Gramática

Vocabulario

Fluidez

Coherencia

Pronunciación

Interacción

Tabla 15. Especificaciones de la Prueba de Certificación de Competencia Lingüística de la UPV de nivel B2. 2011.

Para examinar la composición final de la prueba atenderemos a la clarificación por destrezas utilizada en el apartado anterior.

5.1.5.1 Destrezas receptivas

5.1.5.1.1 Comprensión auditiva

La prueba de comprensión auditiva constaba de dos tareas asociadas cada una de ellas a un documento de audio seleccionado para cumplir las especificaciones de nivel descritas por el modelo ACLES. La duración total de la prueba fue de 30 minutos. La primera tarea estaba compuesta de un ejercicio de pregunta de selección de respuesta, con 8 ítems con tres opciones de respuesta y una única respuesta posible. La segunda tarea estaba compuesta de un ejercicio de respuesta construida de producción limitada (una o dos palabras) con 10 ítems. El número total de ítems era por tanto de 18.

5.1.5.1.2 Comprensión de lectura

La prueba de comprensión de lectura constaba de dos tareas asociadas a dos textos de una extensión media de 500 palabras. La duración de la prueba fue de 60 minutos. La primera tarea estaba compuesta de un ejercicio de pregunta de selección de respuesta, verdadera o falsa con justificación de respuesta, y se dividía en 8 ítems. La segunda tarea estaba compuesta de un ejercicio de pregunta de selección de respuesta, con 8 ítems con tres opciones de respuesta y una única respuesta posible.

5.1.5.2 Destrezas productivas

5.1.5.2.1 Producción oral

La prueba de producción oral tal y como se describía en las especificaciones, se realizó en parejas con un examinador y un asesor y se dividió en tres secciones. Una sección con preguntas sobre la vida cotidiana para romper el hielo, en la que se hicieron diferentes preguntas a ambos candidatos independientemente; una sección de comparación de dos fotografías diferentes para cada uno de los candidatos y de nuevo realizada individualmente y sin interacción entre los candidatos; y por último una sección en la que a través de diferentes fotografías que actuaban como estímulo visual, se solicitaba la interacción entre ambos candidatos. Los temas atendieron de nuevo a los contenidos del anexo 6 mencionados anteriormente, siendo en este caso del ámbito personal (lugar de residencia, tiempo libre, trabajo y estudios, etc.), trabajo y actividades relacionadas con el mundo laboral.

5.1.5.2.2 Producción escrita

Con respecto a la prueba de producción escrita, seguimos las especificaciones mencionadas y dividimos la prueba en tres secciones. La primera sección consistía en una tarea con 20 preguntas de uso de la lengua elaboradas con formato de selección de respuesta, con cuatro opciones de respuesta y una única respuesta posible. La segunda sección se trataba de una pregunta de respuesta construida extensa con una extensión de 150-200 palabras y la tercera sección se componía de una segunda pregunta de respuesta construida extensa con una extensión de 100-125 palabras.

Con respecto a la primera sección, compuesta de 20 preguntas de uso de la lengua, a pesar de que la estructura de exámenes del modelo

ACLES planteaba la posibilidad de utilizar ejercicios de uso de la lengua en los niveles B1 a C1, la utilización de este tipo de ejercicios no era obligatoria. En este caso sin embargo consideramos que podían ser útiles no sólo para la determinación del nivel del candidato, sino también para aplicar criterios de objetividad y practicidad a la prueba. Por un lado, la utilización de ejercicios de uso de la lengua nos permitía examinar sobre elementos discretos, eligiéndose estos de los que se consideraron de imprescindible conocimiento para la correcta realización de acciones de uso de la lengua en un nivel B2. Puesto que las pruebas sobre elementos discretos promulgadas por Lado (1971) habían sido criticadas en la literatura como hemos visto en nuestro capítulo 1, nuestra intención fue intentar desarrollar preguntas que no sólo exigieran el conocimiento del punto gramatical concreto sino que también requirieran del candidato la comprensión de la pregunta y la aplicación de otras estrategias. Por otro lado y tal y como comentábamos, la decisión de utilizar este tipo de tareas obedecía asimismo a una cuestión de proporcionar un mayor grado de objetividad en la corrección, puesto que permitían proporcionar al corrector una guía de respuestas que eliminaba el juicio subjetivo y suponía que al menos un tercio de la prueba se corregiría de manera completamente objetiva. De igual forma, cumplía con los requisitos de practicidad, puesto que el tiempo dedicado a la corrección en un ejercicio de este tipo es considerablemente menor.

Con respecto a las secciones segunda y tercera, se trataban como hemos comentado de preguntas de respuesta construida extensa con diferentes extensiones tal y como se describía en las especificaciones del examen. Elegimos dos tareas que consideramos requerían del alumno la redacción de dos textos de tipología diferente (una narrativa abierta en un

caso y una carta al editor de un periódico en el otro), respetando las áreas temáticas definidas en el MCER.

5.1.6 Proceso de desarrollo de los contenidos

Al hablar del proceso de desarrollo de contenidos, debemos de nuevo mencionar uno de los condicionantes básicos que nos acompañó en todo el proceso: el grupo de desarrolladores era muy pequeño, formado por profesores del centro concedores de los niveles del MCER y con contacto entre ellos y el método de trabajo fue desde el comienzo colaborativo con numerosas reuniones tanto formales como informales.

De acuerdo a esta característica fundamental de nuestro contexto en el desarrollo de los contenidos para el examen, no consideramos necesario elaborar una guía de elaboración de materiales, puesto que se suministró a todos ellos las especificaciones del examen y las guías de corrección que establecían aquello que se iba a exigir de los alumnos. Por otro lado, todos ellos tenían experiencia en la elaboración de tareas para examen, aunque como ya hemos comentado, estas se habían limitado a otras tipologías de pruebas.

Lo primero que se consideró fue la utilización de materiales reales para la realización de los ejercicios. Tal y como hemos comentado en la sección de contenidos del examen, no sólo era esta consideración una de las recomendaciones de las especificaciones del modelo de certificación de ACLES, sino que una de nuestras preocupaciones a la hora de seleccionar los materiales era que estos suscitara por parte del alumno una respuesta lo más parecida posible a la que tendría lugar en un contexto real de uso del lenguaje. Para esto, pretendíamos reproducir en la medida de lo posible una situación que pudiera darse en un contexto

real para de este modo poder realizar inferencias sobre la habilidad del candidato para realizar tareas lingüísticas en el mundo real. En definitiva, deseábamos crear tareas que nos permitieran generalizar sobre la capacidad del candidato en el uso de la lengua. Sin embargo, éramos asimismo conscientes de que esta “autenticidad” se encontraba limitada por el propio contexto de la prueba: (1) un texto o fragmentos de audio “auténticos”, pierden parte de su autenticidad al ser extraídos de su contexto y utilizados en un contexto “no auténtico” de examen, (2) los textos o audios auténticos se consideran aquellos que copian situaciones de la vida real, pero en el momento en que estos son utilizados para suscitar un comportamiento determinado, pierden autenticidad o genuinidad. De acuerdo con esto, decidimos optar por la propuesta de Bachman (1991) al respecto y medir la autenticidad de la tarea en base a la relación de la respuesta del candidato con la tarea de uso del lenguaje objetivo, es decir, aquella que se pretendía medir. Esto se aplicó no sólo a la elección de los textos y fragmentos de audio, sino a las condiciones de realización de las tareas. Así, limitamos el tiempo en la producción escrita y establecimos, acorde con las especificaciones definidas, que el ejercicio de comprensión auditiva se escucharía dos veces, perdiendo autenticidad pero intentando compensar la diferencia de contexto y condiciones del candidato.

Realizamos una reunión previa en la que se distribuyó el trabajo entre los desarrolladores, encomendándose a cada uno de ellos la búsqueda de textos y fragmentos de audio reales para la realización de ejercicios. Como ya hemos comentado, la única indicación proporcionada aparte de las especificaciones de la prueba y los descriptores del MCER fue que se tratara de materiales “auténticos” originalmente diseñados para una audiencia de hablantes nativos y que se ajustaran al nivel requerido sin

necesidad de ser modificados de ninguna forma más allá de tener que ser cortados por limitaciones de tiempo o espacio. Una vez realizada la selección de textos por parte de los desarrolladores se procedió a organizar varias sesiones de puesta en común donde se acordó qué textos de entre los seleccionados eran más adecuados para el nivel – descartándose aquellos que generaban dudas- y se determinó qué tipo de preguntas de entre las definidas en las especificaciones iban a utilizarse en cada caso.

Una vez hecha la selección final de textos y decidido el tipo de tareas que se iban a elaborar, se repartieron las mismas entre los desarrolladores para su realización individual. De nuevo se convocó una puesta en común con las tareas desarrolladas, modificándose las tareas según los comentarios de mejora que fueron surgiendo durante la puesta en común y se elaboró un documento final acompañado de un documento anexo con las claves de respuesta para las preguntas de selección de respuesta. Puesto que éramos conscientes de que no sólo las opiniones de los desarrolladores debían ser tenidas en cuenta, ya que estas se encontraban mediatizadas por sus conocimientos de lengua y su relación con la propia elaboración del examen, se decidió pedir a personal relacionado con centro pero no profesionales de la enseñanza del inglés ni hablantes nativos de la lengua, sino estudiantes de la misma de diferentes niveles (superiores a B1) que realizaran el examen como alumnos y revisaran los contenidos. Consecuentemente se valoraron los comentarios de esta segunda revisión y se modificaron los contenidos en los casos en los que se consideró oportuno. Dado los problemas de seguridad que presentaba el hecho de que fuera un examen completo y no tareas individuales el que debía ser testado y las limitaciones de tiempo, el número de personas que realizaron el examen como alumnos

fue muy limitado. Además, las condiciones en las que lo hicieron fueron diferentes a las de un alumno real, por lo que nos proporcionó un feedback muy útil pero no pudo considerarse una prueba de pilotaje de las tareas.

El documento final fue maquetado en la secretaria del centro, donde se le añadió portada con el logo del centro y de la universidad e información básica sobre el número de tareas y la duración del ejercicio, así como campos a rellenar por el candidato con sus datos personales. Se imprimió una prueba del documento final maquetado en formato libro para su revisión final de erratas y tras la misma se consideró terminado el proceso.

5.1.7 Proceso de administración

Entre nuestras primeras consideraciones a la hora de definir un proceso de administración se encontraban la necesidad de que este permitiera aprovechar los recursos del centro, tanto económicos como humanos, que dotara de validez aparente al proceso y fuera fiable pero atendiendo a criterios de practicidad, y que tuviera en cuenta las características individuales del candidato y la manera en la que los factores contextuales podían afectar a las mismas.

De este modo, y en cuanto a la primera de las consideraciones, era necesario considerar que los medios de los que disponía el centro debían ser suficientes para la administración del examen, esto debía considerarse en cuanto a (1) las labores administrativas que serían realizadas por el personal de la secretaría del centro, (2) las funciones de desarrollo de materiales, vigilancia y administración de examen y corrección de los ejercicios que serían realizadas por el tribunal nombrado

de entre el personal del centro y , (3) las necesidades de espacios (aulas, salas de reunión, etc.) y (4) de medios técnicos (proyectores, equipos de sonido, fotocopiadoras, etc.) que debían suplirse con aquellos con los que contaba el centro o en todo caso la universidad.

Por otro lado, y con respecto a la segunda de nuestras consideraciones, el proceso debía estar lo suficientemente definido como para dotar de validez aparente y de fiabilidad a la prueba. Tal y como especificamos en nuestro capítulo 2 al hablar de validez aparente y fiabilidad, estos son dos conceptos que se aplican a la realización de cualquier prueba lingüística. Así, un profesional con experiencia en la realización de evaluación en el aula puede no conocer las diferentes opiniones en la literatura sobre estos dos conceptos en cuanto a la realización de pruebas de proficiencia, pero entenderá intuitivamente y habrá aprendido de su propia experiencia que el procedimiento de administración de un examen debe tener una apariencia de “seriedad” y “organización” y que debe realizarse de forma que pueda ser repetido con distintos tipos de alumnos para asegurarse que ninguno de ellos es beneficiado o perjudicado por cambios en el proceso. Si volvemos al concepto de validez de Messick (1989) examinado en nuestro capítulo 2, veremos que dentro de la validez interna de la cual debe estar dotada una prueba lingüística, encontramos la validez aparente que proporciona el juicio de sujetos “no expertos”. Esta validez aparente hace referencia a la credibilidad superficial o aceptabilidad social y para ella la apariencia de la prueba es fundamental. La administración de la prueba era a nuestro juicio, una parte crucial de la apariencia, puesto que se trataba de la parte más pública del proceso y por tanto de aquella que iba a resultar más visible para el público. Por otro lado, y volviendo a nuestra revisión del concepto de fiabilidad en nuestro capítulo 2, la fiabilidad de una prueba dependerá de que los candidatos

obtengan los mismos resultados en idénticas circunstancias, y esto sólo puede lograrse si el proceso de administración está lo suficientemente definido como para poder ser replicado en iguales condiciones.

Por último, haremos referencia a la tercera de nuestras condiciones que aluden a las características individuales del candidato y la manera en la que los factores contextuales podían afectar a las mismas. Empezaremos por hacer alusión a las diferencias individuales de los alumnos mencionadas en nuestro capítulo 2. En nuestra revisión de teorías de adquisición de lenguas hemos visto los tipos de variación contextual definidos por Ellis (1985) y hemos revisado cómo el contexto situacional influirá en el uso que el alumno haga del lenguaje. En el caso de una prueba lingüística que tiene como objetivo replicar el uso del lenguaje en un contexto real, este contexto situacional debe ser tenido en cuenta para evitar variaciones ajenas a la competencia del candidato. Por otro lado, y volviendo al concepto de validez mencionado, si atendemos a la Figura 7 del capítulo 2 del proceso de razonamiento en el argumento de validez, podemos observar cómo la actuación del alumno es uno de los pilares de este argumento y ésta se ve influenciada por la manera de administración de la prueba. Consecuentemente, minimizando los factores de ansiedad por la situación mencionados por Gardner (2010) en su modelo de adquisición, minimizaremos los condicionantes ajenos a la capacidad del candidato y obtendremos una información más fiable sobre su competencia. Un procedimiento establecido y conocido por los candidatos contribuye por tanto a minimizar el estrés permitiéndoles planificar sus actuaciones de manera acorde al mismo.

Contábamos con la ventaja en esta primera convocatoria de tener el público limitado a personal de la universidad, lo que limitaba no sólo el

perfil del candidato sino también, y quizás en este caso de mayor importancia, el número de candidatos por prueba. Debido precisamente a esta limitación en número, decidimos utilizar las propias aulas del Centro de Lenguas con sus medios técnicos (ordenador, proyector y sistema de altavoces) para la realización el examen.

La matrícula para la prueba se abrió con aproximadamente dos meses de antelación en el Centro de Formación Permanente de la Universidad (CFP). Con el objetivo de facilitar en lo más posible el proceso de matriculación, se facilitó al centro de formación permanente la información referente al examen y que ya hemos comentado con anterioridad: referencia al marco legislativo, aprobación por parte del equipo de gobierno, especificaciones del examen y enlaces directos al MCER. De este modo, todo aquel interesado en matricularse en la prueba podría comprobar la información referente a la misma en el mismo proceso de matriculación y a través de la misma plataforma. Por otro lado, se publicitó la prueba en la página web del CDL con un acceso directo a toda la información y en la página web de la UPV, con un acceso directo a la web del CDL. Con la intención de dar más publicidad a la convocatoria, se presentó en la televisión de la universidad. El proceso de matriculación fue relativamente transparente para el candidato, puesto que accede a la información de la prueba en la web del CFP donde puede encontrar un link que le lleva a un proceso de matriculación online. Una vez introducidos los datos, se le envía un recibo a su domicilio que debe abonar y recibe confirmación definitiva de la matrícula.

Terminado el proceso de matriculación, la secretaría del CDL accede a los datos y procede a comunicarse con los candidatos a través del correo electrónico. Una vez terminado el periodo de matrícula, hay un candidato matriculado para el nivel A2, nueve para el nivel B1 y cinco para el nivel

B2. Los candidatos son convocados en día y hora para la realización del examen escrito que comenzará por la prueba de comprensión auditiva, seguida de la de comprensión de lectura y de la de producción escrita. Asimismo se les convoca en día y franja horaria para la prueba de producción oral.

De nuevo elegimos el orden de realización de las pruebas intentando minimizar en lo más posible los factores externos, y decidimos empezar por la sección de comprensión auditiva puesto que consideramos que era la prueba que más nervios suscitaba y para la que el candidato debía estar más descansado. Del mismo modo, decidimos continuar por la comprensión escrita y acabar la prueba con la expresión escrita puesto que basándonos en nuestra experiencia administrando exámenes, la prueba de expresión escrita es en la que más diferencias se dan en cuanto a tiempos utilizados por los candidatos, y siendo esta la última permitía al candidato más rápido poder abandonar el centro sin necesidad de esperar para la realización de otra prueba. Minimizar el estrés y procurar que los candidatos estuvieran lo más descansados posible fue también la razón de programar la prueba de expresión oral en un día separado que la prueba escrita. No sólo evitábamos de esta manera que el candidato debiera preocuparse de su oral mientras realizaba el examen escrito sino que también tomamos esta decisión por motivos prácticos: la duración del examen era excesivamente larga si debían esperar su turno para la entrevista oral.

Pasaremos a describir el procedimiento de administración para la prueba escrita y la prueba oral y para la comunicación de resultados y revisión de exámenes. Es importante considerar que no existe una guía de administración, puesto que tanto los responsables del aula, como los

examinadores orales son los mismos miembros del tribunal que han acordado los procedimientos y estos han sido establecidos oralmente en la reunión de constitución. De igual modo, se debe tener en cuenta que dada la trascendencia del examen para el centro, todos los miembros del tribunal se encontraban presentes, permitiéndose de este modo solucionar cualquier problema en el mismo momento y sin necesidad de deliberación posterior.

5.1.7.1 Prueba escrita: comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita.

Con al menos 4 días de antelación imprimimos los exámenes escritos en formato libro y los introducimos en un sobre sellado que se abriría en presencia de los alumnos. Asignamos un responsable por aula puesto que dado el número de candidatos no consideramos que se necesitase más personal. No existe una guía de administración pero cada responsable siguió los procedimientos acordados con antelación. Puesto que todas las aulas están en el mismo pasillo, consideramos que existió un alto grado de uniformidad en la ejecución del procedimiento. El procedimiento desde este momento transcurre de la manera siguiente:

1. El vigilante del aula tiene un listado de candidatos proporcionado por la secretaría del CDL. Se comprueba el DNI del candidato en la puerta de entrada y se solicita que deposite sus objetos personales en la parte delantera del aula, se recuerda que deben apagar los móviles y mantener el DNI encima de la mesa.

2. Los candidatos son sentados con una separación mínima de metro y medio y se abre el sobre contenedor de los exámenes. Se reparten los exámenes y se recuerda a los candidatos que no deberán abrir el

cuadernillo hasta que no se indique por parte del vigilante del aula. Se les indica que deben rellenar sus datos y firmar el cuadernillo. Se les informa igualmente que habrá una pausa de 15 minutos entre la comprensión de lectura y la producción escrita y que no estará permitido salir del aula cuando queden 10 minutos para el fin de cada ejercicio, momento en el cual se anunciará que quedan 10 minutos para que los candidatos vayan finalizando.

3. Una vez sentados y con los sobres repartidos, se da la orden de abrir el cuadernillo y en el caso de la prueba de comprensión auditiva se reproduce el audio desde un pen drive que lleva el responsable del aula. En este último caso, es el responsable del aula el que calcula los minutos entre audición y audición y vuelve a reproducir el archivo de audio.

4. 10 minutos antes de la finalización de cada prueba se indica en voz alta a los candidatos y a la hora de finalización se recogen los cuadernillos. Tras la pausa de 15 minutos en la que los candidatos han salido del aula, vuelve a comprobarse el DNI.

5. Terminadas las pruebas, los cuadernillos se entregan en la secretaria del centro que pasará a repartir los mismos entre los miembros del tribunal para su corrección.

Recordamos que los correctores tienen unas instrucciones y guías de corrección para las destrezas productivas y una hoja de respuestas correctas para las destrezas receptivas. De manera adicional, se les entregó una hoja de evaluación para cada tarea de producción escrita con un apartado para anotar los datos del candidato. Cada sección que debía de ser evaluada presentaba dos escalas idénticas y al lado de cada una

de ellas aparecía CA para corrector A y CB para corrector B. Asimismo en el pie de la hoja de corrección introdujimos un recuadro para determinar quién era el corrector A y el corrector B en cada uno de los casos. Estas hojas debían ser entregadas en secretaría junto con el examen corregido para minimizar la posibilidad de errores y facilitar las revisiones posteriores.

WRITING TASK												
Candidate:												
Candidate no.:												
Examination title:												
<u>Analytical scale</u>												
<u>OVERAL TASK ACHIEVEMENT AND REGISTER</u>	<u>CA</u>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<u>CB</u>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<u>VOCABULARY RANGE AND CONTROL</u>	<u>CA</u>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<u>CB</u>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<u>GRAMMAR RANGE AND CONTROL</u>	<u>CA</u>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	CB	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<u>ORGANISATION,</u> <u>FLUENCY AND</u> <u>COHESION</u>	CA CB	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<u>Overall grade</u>												
Overall grade		0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Corrector A (CA)												
Corrector B (CB)												

Tabla 16. Hoja de evaluación de prueba de producción escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.

Los correctores entregan las pruebas corregidas junto con las hojas de evaluación de la producción escrita en el caso concreto de esta prueba a la secretaria del CDL que procede a introducirlas en una hoja Excel.

5.1.7.1 Prueba oral

Los candidatos fueron convocados por correo electrónico en el CDL para la prueba oral, y se les comunicó asimismo su pareja provisional para la prueba. Establecimos tres parejas de examinadores, una para cada nivel. Previamente al comienzo de la prueba, los examinadores recogieron en la secretaría del centro una carpeta de examinador con las instrucciones y criterios de evaluación de la prueba oral. Asimismo y con anterioridad al día de la prueba, preparamos carpetas con cuadernillos con los materiales necesarios para la realización de la prueba oral en versión examinador (que incluía el guion de la entrevista semi-estructurada) y en versión candidato (donde solo podía verse las fotografías o material necesario para la consecución de la tarea. Recordamos que la razón de entregar un guion al examinador es que la entrevista sea semi-estructurada y no abierta, limitando el input externo a la contribución de los candidatos y dándole de este modo mayores garantías de fiabilidad y objetividad. El cuadernillo del candidato con los estímulos visuales para la realización de las diferentes secciones de la prueba se mantendrá en el aula durante todo el proceso de examen.

A la llegada al centro se identifican con su DNI en la secretaría donde se les entrega una hoja de evaluación de la prueba oral con sus datos que deberán entregar a los examinadores al entrar en el aula.

SPEAKING TEST	
Candidate:	«APELLIDOS», «NOMBRE»
Candidate no.:	«nº_Candidato»
Examination title:	

Analytical scale											
Grammar and vocabulary	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Discourse management	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pronunciation	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Interaction	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

<u>Overall grade</u>											
Overall grade	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	Comments:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Assessor nº											
Interlocutor nº											

Tabla 17. Hoja de evaluación de prueba de producción oral. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. 2011.

Una vez realizada la entrevista y terminada la prueba oral de todos los candidatos, los examinadores entregan las hojas de evaluación a secretaría para la introducción de las notas obtenidas en la hoja de Microsoft Excel de resultados.

5.1.7.1 Comunicación de resultados y procedimiento de revisión

Una vez corregidos los ejercicios, entregados en secretaría y ponderadas las notas en una hoja Excel, se procede a reunir al tribunal para la emisión de notas provisionales que son publicadas en la página web del CDL. Para cumplir con la política de protección de datos, las notas se publican con el DNI de los candidatos pero sin el nombre.

El procedimiento de revisión se encuentra publicado en la página web del CDL para su consulta por parte de los candidatos. Tras la publicación de los resultados definitivos, los candidatos tienen 3 días hábiles para

presentar una reclamación en el registro de la universidad. El procedimiento de revisión de examen se circunscribe a la propia normativa de la universidad al respecto. Una vez reunido el tribunal para la revisión de las reclamaciones y tomadas las decisiones al respecto se comunican las mismas a los interesados y se comunican los resultados definitivos en la página web, solicitándose a continuación la emisión de certificados.

5.1.8 Resultados y propuestas de mejora

La implementación de la primera certificación de competencia lingüística en el CDL de la UPV resultó una experiencia positiva y la limitación en número y en el colectivo al que fue dirigido ayudó de sobremanera al centro a detectar las debilidades y fortalezas del proceso y a determinar la manera en la que podían ser paliadas y aprovechadas respectivamente. Analizaremos brevemente a continuación qué aspectos consideramos en su momento que podían ser mejorables de acuerdo a los medios de los que se disponían, para pasar a analizar con posterioridad los pasos que se tomaron para iniciar el proceso de mejora.

Con respecto al **propósito de la prueba**, nuestro primer acercamiento a una prueba de certificación tenía un propósito definido, puesto que al limitar el número de candidatos a un colectivo concreto conocíamos no solo su perfil sino también su motivación para realizar un examen de estas características. Consideramos que haciendo partícipes de la validez de la certificación al Servicio de Recursos Humanos y al Servicio de alumnado de la Universidad habíamos avanzado un gran paso en el cumplimiento del propósito de esta prueba concreta, siendo los participantes miembros de la comunidad universitaria y teniendo estos el objetivo de que su certificado fuera reconocido a nivel interno. Sin

embargo, fuimos conscientes desde un principio de que este modelo de certificado debía ser desarrollado con un público más amplio en mente y por tanto para definir el propósito de nuestra prueba debíamos ser capaces de conocer el propósito de nuestros candidatos. El hecho de que se tratara de una certificación universitaria nos aproximaba a la idea de su propósito, pero con el objetivo de definir más concretamente el mismo decidimos realizar un estudio de necesidades de certificación entre los estudiantes del Centro de Lenguas.

Consideramos sin embargo que nuestra **definición de contenidos** era acertada, el concepto de competencia comunicativa y el anclaje al MCER debían seguir siendo los principios que rigieran los contenidos de la prueba, utilizando en consecuencia el cuadro de categorías descriptivas del Marco en su contexto externo de uso para la elección de temáticas y situaciones. Igualmente consideramos acertado nuestro **marco de referencia**, siendo una prueba diseñada con referencia a norma, aunque decidimos hacer hincapié en la observación de la distribución de resultados con un número mayor de candidatos, ya que el estudio realizado en nuestra primera certificación no había sido estadísticamente significativo por el número limitado de muestras y la homogeneidad de la población.

En cuanto al **procedimiento de calificación**, consideramos que nuestras guías de respuestas dotaban de objetividad al proceso de evaluación de las tareas receptivas aunque detectamos que en ocasiones había más de una respuesta posible, hecho que en sí no revestía un problema con un número de candidatos bajo puesto que se dieron todas las opciones por válidas y así se comunicó a los correctores, pero que podía suponer un serio problema de equidad con un número mayor de candidatos que requiriera un número mayor de correctores. Sin embargo,

el mayor desafío lo detectamos con la evaluación de las destrezas productivas, la expresión oral y la expresión escrita. En cuanto a la expresión oral, nos planteamos que las guías de corrección ofrecían un buen apoyo pero que sería necesario ofrecer una mayor formación a los correctores con el objetivo de obtener un mayor acuerdo entre los mismos. Ayudaba sin embargo el hecho de que el tipo de prueba y la utilización de fotografías limitaban convenientemente la producción del candidato, circunscribiendo su expresión al dominio requerido. Contrariamente a esto, la expresión escrita nos presentó un desafío mucho mayor puesto que detectamos que no sólo requeríamos establecer estándares concretos sobre lo que debíamos evaluar para obtener un mayor acuerdo entre correctores, sino que debíamos concretar las rúbricas de los ejercicios, puesto que al ser estos tan amplios permitían una gran variedad de respuestas, no sólo en tanto en cuanto contenidos, sino también en cuanto a registro, estilo, etc. Nuestra necesidad de formación en este campo para obtener resultados fiables y reproducibles se haría patente en el momento en el que aumentáramos el número de candidatos y por tanto se decidió buscar la colaboración de expertos que formaran a nuestro personal en este campo concreto.

Dicho esto, el **método de evaluación**, el **proceso de desarrollo de contenidos** y el **procedimiento de administración** fueron aquellos apartados en los que nuestra falta de experiencia en pruebas de proficiencia se hizo más patente a pesar de la amplia experiencia del personal tanto en el manejo del Marco como en la elaboración y administración de otro tipo de pruebas. Afortunadamente tal y como habíamos previsto y hemos mencionado con anterioridad a la hora de diseñar nuestra primera prueba para un público concreto, fue precisamente esta experiencia en la elaboración de pruebas y en el

manejo del Marco junto con la limitación en el número de candidatos, los que nos permitieron suplir estas deficiencias. A pesar de esto, resultaba evidente que habíamos podido compensar nuestras limitaciones gracias a que conocíamos bien a nuestro público -sus objetivos, habilidades, gustos e intereses- y el número de candidatos nos había permitido correcciones detalladas y consensuadas entre todos los miembros del tribunal y un proceso de administración sencillo y controlado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y considerando que paralelamente a nuestro proceso, se crea el sello de calidad ACLES, que el Centro de Lenguas solicita como centro de lenguas de educación superior, lo que nos requiere el cumplimiento de una serie de condiciones que requieren mayor formación, planificamos una serie de acciones que nos permitan adaptarnos a estos requisitos y mejorar nuestra prueba en los apartados anteriormente mencionados. Así, comenzamos por implementar las siguientes acciones: una encuesta a los alumnos del centro que nos permita conocer su perfil en cuanto a sus objetivos de certificación y un programa de formación liderado por expertos recomendados por la Asociación que nos ayude cubrir nuestras necesidades.

5.2 Plan de mejora.

5.2.1 Estudio de necesidades de los candidatos

Conocer el propósito y las necesidades de nuestro público objetivo se plantea como fundamental a la hora de diseñar una prueba. En primer lugar porque definir el objetivo de la prueba nos permitirá ajustar el contenido de la misma a él y solo de esta manera la dotaremos de validez

“the validity of a test depends not on the test itself but rather on what it is used for” Alderson et al. (1995), y en segundo lugar porque nuestro objetivo a la hora de diseñar una prueba desde una institución de educación superior es cubrir las necesidades de la propia universidad y de sus miembros en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Con el objetivo de realizar este estudio, comenzamos por analizar quién iba a ser nuestro público objetivo, para lo que necesitábamos establecer el perfil de nuestros candidatos. El perfil del candidato que se presentaría a nuestra certificación, considerando la juventud de la prueba y su relativamente reciente oficialidad, sería alumnado, personal y antiguos alumnos de nuestra universidad y otras universidades de la zona que no contaran con una certificación propia para su comunidad universitaria.

Establecido el perfil, debíamos decidir sobre la muestra que íbamos a utilizar para obtener la información que necesitábamos de manera práctica y sin resultar intrusivos. Descartamos realizar el estudio de necesidades entre los candidatos a nuestras pruebas por las siguientes razones: (1) queríamos evitar un estrés innecesario en el candidato que podría sentirse coartado al tener que responder a las preguntas en un contexto de examen, (2) no deseábamos utilizar los datos de contacto proporcionados por los candidatos para un fin que no fuera estrictamente la realización o gestión de la prueba, (3) realizar el estudio entre los candidatos en el momento de la prueba requería hacerlo en formato papel, lo que dificultaba enormemente el proceso de tratamiento de los datos, y (4) realizarlos entre los candidatos suponía excluir a todos aquellos sujetos que podían ser candidatos futuros pero no lo fueran en la administración concreta en la que se realizará el estudio. Así pues, decidimos realizar el estudio entre los alumnos del centro de lenguas

puesto que en primer lugar nos permitía una muestra de población lo suficientemente amplia, además no suponía en modo alguno un elemento de estrés, los datos de contacto de los alumnos del centro pueden ser utilizados para procesos de mejora y nuestro objetivo podía definirse como tal y por último podíamos realizar el estudio mediante herramientas informáticas que permitieran un tratamiento de los datos automático.

Una vez establecido el perfil de nuestro candidato y la muestra a analizar para el estudio de sus necesidades, nos centramos en encontrar el método para hacerlo. Debíamos ante todo cumplir con un objetivo de practicidad que nos permitiera un procesamiento eficaz de los datos y a ser posible a través de una herramienta informática que no nos supusiera un coste adicional. Decidimos de acuerdo a esto diseñar una encuesta de siete preguntas que nos permitiera averiguar:

- la motivación del alumno para aprender una lengua, puesto que tal y como mencionamos en nuestro capítulo 1, ésta es determinante para su éxito en el aprendizaje y determina asimismo sus objetivos a la hora de certificar sus conocimientos.

- su actitud ante una prueba de evaluación, puesto que una buena actitud frente a una prueba conlleva un menor grado de estrés y una mejor disposición.

- su intención a la hora de presentarse o no a una certificación oficial, lo que nos aportaría datos adicionales sobre los objetivos de nuestros alumnos y el motivo de hacerlo fuera este el caso.

- su conocimiento de las distintas certificaciones oficiales para de este modo averiguar el grado de conocimiento de los alumnos de la certificación de la universidad de acuerdo con el modelo ACLES.

- El nivel que desearían acreditar de entre el A2 y el C1 del MCER.

Nuestro siguiente paso fue decidir sobre el medio que íbamos a utilizar para implementar esta encuesta. Atendiendo a las razones de practicidad anteriormente mencionadas, decidimos utilizar la herramienta de creación de encuestas proporcionada de manera gratuita por Google. Esta herramienta nos permitía diseñar una encuesta relativamente sencilla, con un proceso de datos automático y generación de gráficos acorde, pero con una tabla en formato compatible con Excel que permitiera ulteriormente la modificación o tratamiento alternativo de los datos obtenidos. Asimismo, el sistema permitía la generación de un link a la encuesta que podía ser enviado a las direcciones de correo de los alumnos desde la dirección de correo electrónico del Centro. El hecho de que la utilización de la herramienta fuera amigable para el usuario y requiriera pocos minutos para familiarizarse con ella fue también un importante punto a su favor.

Nos quedaba por tanto diseñar la encuesta de manera que no presentara inconsistencias en su lógica y por tanto suministrara datos erróneos o falseados, para lo cual nos ayudamos de un diagrama en el que establecimos la estructura de las preguntas y la dirección de las mismas según las respuestas de los candidatos. La estructura de nuestra encuesta final puede verse ilustrada en la figura que sigue:

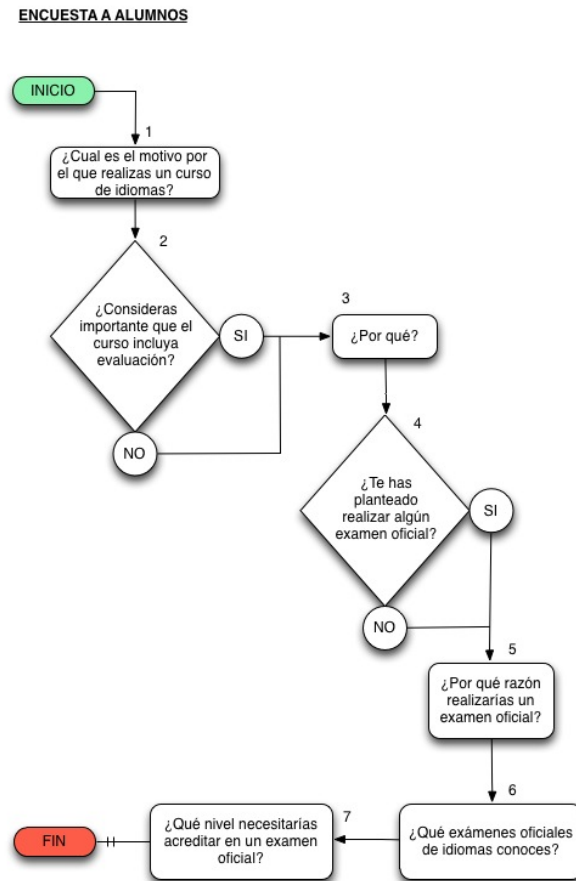
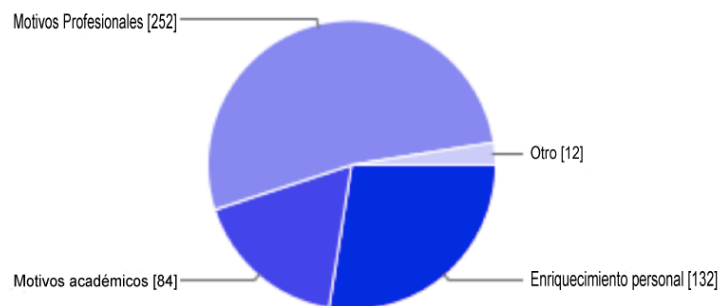


Figura 18. Estructura de la encuesta para el estudio de necesidades de los candidatos a la prueba.

Una vez diseñada e implementada en la herramienta para encuestas de Google, generamos el link y lo enviamos a un total de 1400 alumnos del Centro de Lenguas junto a un mensaje en el que les instábamos a participar en una encuesta que nos permitiría estudiar sus necesidades en materia de certificación lingüística y mejorar de este modo nuestro servicio a la comunidad universitaria. Tal y como esperábamos, el ratio de respuesta no fue muy alto, y se reenvió un recordatorio del mensaje a las tres semanas. En total recibimos 476 respuestas, que dada nuestra experiencia con el ratio de respuesta a encuestas voluntarias de nuestros alumnos nos pareció aceptable.

Nuestro estudio nos proporcionó los siguientes datos:

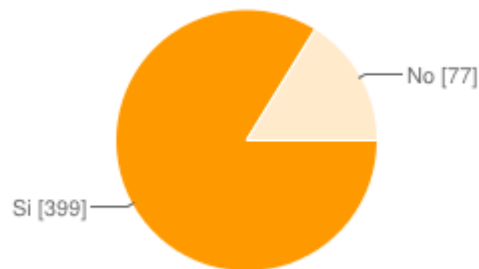
1. Motivación para hacer un curso de idiomas: pudimos observar que tal y como cabe de esperar en un entorno universitario, el 52% de los alumnos aprende un idioma por motivos profesionales, seguido de un 28% de alumnos que lo hace por enriquecimiento personal. Sorprende el porcentaje relativamente bajo de alumnos que afirma seguir un curso de idiomas por motivos académicos, a pesar del requisito de nivel B2 para graduarse en la UPV y del perfil técnico de la mayoría de nuestros estudiantes que cursan estudios donde mucha de la documentación se encuentra en inglés. Nos atrevemos a aventurar que alguno de estos alumnos contestaron a la pregunta aludiendo motivos profesionales pues consideraban que estos aunaban ambas opciones: el requisito para la obtención del grado y la búsqueda de trabajo posterior. Esto es todavía más evidente si observamos los resultados a las preguntas 6 y 7, que como veremos responden a este motivo concreto.



Enriquecimiento personal	131	28%
Motivos académicos	84	18%
Motivos profesionales	249	52%
Otro	12	3%

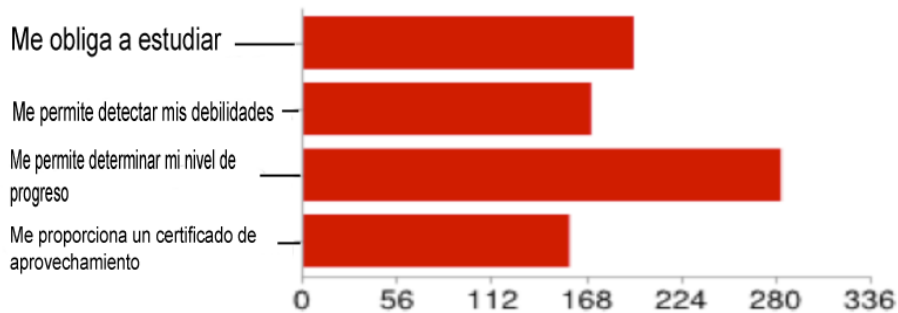
Figura 19. Encuesta a candidatos CDL ¿Cuál es el motivo por el que realizas un curso de idiomas?

2. Actitud ante una prueba de evaluación: nos planteamos las siguientes dos preguntas, ¿Consideras importante que el curso incluya prueba de evaluación? y ¿Por qué consideras importante que el curso incluya prueba de evaluación? Descubrimos con ellas que en general la actitud ante las pruebas es buena, como de nuevo corresponde a un entorno universitario donde la realización de pruebas forma parte del día a día, y que las razones para esto son las encontradas en la literatura y expuestas en nuestro capítulo 2: les obliga a marcarse objetivos completos, detectar sus debilidades y nivel de progreso y les proporciona una herramienta útil de cara a actores externos a la hora de acreditar su nivel de idioma.



Si	399	84%
No	77	16%

Figura 20. Encuesta a candidatos CDL ¿Consideras importante que el curso incluya prueba de evaluación?

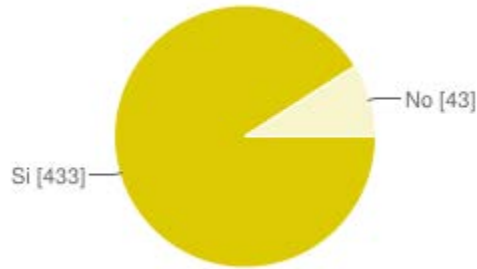


Me obliga a estudiar.	194	24%
Me permite detectar mis debilidades.	169	21%
Me permite determinar mi nivel de progreso	280	35%
Me proporciona un certificado de aprovechamiento y no sólo de asistencia	155	19%

Figura 21. Encuesta a candidatos CDL. ¿Consideras importante que el curso incluya prueba de evaluación? ¿Por qué?

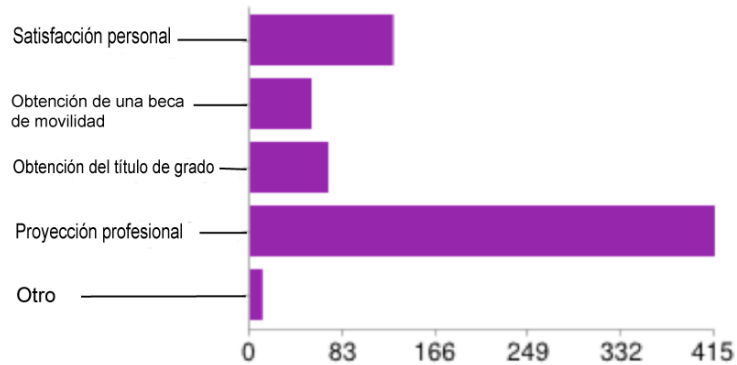
3. Intención de presentarse a una certificación oficial y razones para ello: observamos cómo el 91 % de los alumnos encuestados manifestó su intención de presentarse a un examen oficial. Como hemos comentado en nuestro marco contextual en el capítulo 4, asistimos a un cambio de panorama no sólo en el ámbito de la educación superior, sino también en la orientación del mercado laboral. Nos movemos hacia un mercado global en el que las titulaciones deben ser internacionales y la proyección laboral no debe estar limitada por barreras de ningún tipo, ni nacionales ni idiomáticas. Esto es particularmente relevante en el contexto europeo puesto que las universidades se mueven hacia titulaciones comparables a través de los suplementos al título y la libre circulación de ciudadanos facilita la integración laboral fuera de nuestras fronteras. Esto queda reflejado en los resultados de nuestro estudio, puesto que el 61% de los encuestados dan como motivo para la realización de una certificación

oficial la proyección profesional. Curiosamente y de nuevo en línea con la respuesta que obtuvimos en nuestra primera pregunta sobre motivación para hacer un curso de idiomas, la obtención del B2 para la consecución del título de grado en la UPV no demuestra ser una respuesta prioritaria.



Si	433	91%
No	43	9%

Figura 22. Encuesta a candidatos CDL ¿Tienes intención de presentarte a una certificación oficial?



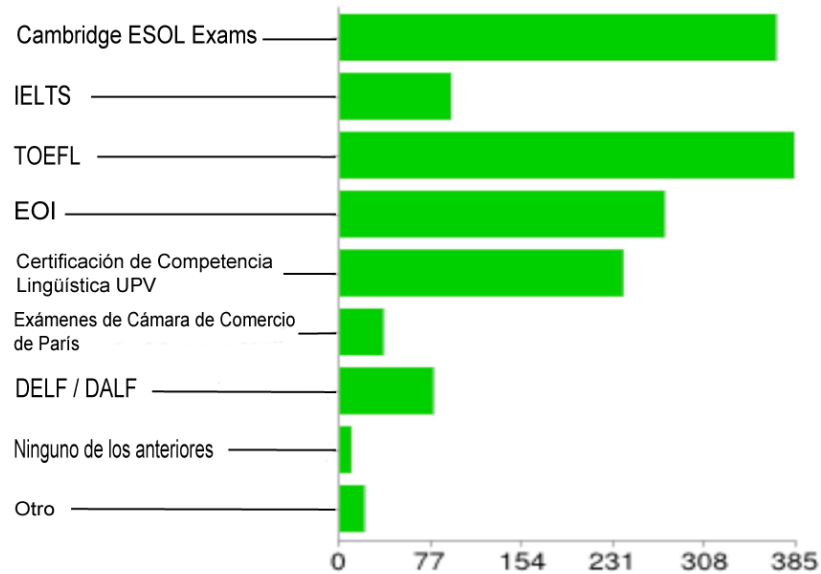
Satisfacción personal	127	19%
Obtención de una beca de movilidad	55	8%
Obtención del título de grado	70	10%

Proyección profesional	411	61%
Otro	11	2%

Figura 23. Encuesta a candidatos CDL ¿Por qué razón te presentarías a una certificación oficial?

4. Conocimiento de certificaciones oficiales: tal y como hemos mencionado, la inclusión de esta pregunta en nuestro estudio se debió a que quisimos conocer el grado de implantación de la certificación de la UPV del modelo ACLES entre nuestros propios alumnos. Parte de nuestro trabajo al poner en marcha una certificación de competencia lingüística en la universidad suponía dotar a esta de validez aparente, es decir, el test debía “parecer” válido ante los ojos de sujetos no expertos en el tema. Esta forma de validez que aparentemente puede resultar poco informada, es crucial en los comienzos de una prueba de las características de la nuestra pues siendo una prueba de la universidad para la universidad, son los propios miembros de la comunidad universitaria los primeros que deben tener la impresión de que ésta mide lo que efectivamente debe de medir –la competencia lingüística-, refrendando de este modo su validez. Observamos en las respuestas obtenidas que la mayoría de estudiantes afirmaban conocer los exámenes de inglés por encima de los de otras lenguas, aunque esto no resulta relevante puesto que la mayoría de estudiantes del CDL entre los que se realizó el estudio cursan este idioma. Por otro lado y tal y como era de esperar, la mayoría de los alumnos conocía los exámenes internacionales de entidades de reconocido prestigio como Cambridge ESOL, el British Council y ETS (TOEFL exam), seguidos de la Escuela Oficial de Idiomas, como entidad certificadora a nivel nacional, y los exámenes de certificación de la UPV para 237 de nuestros alumnos. Examinando estos resultados, somos conscientes de que considerando que el estudio se realiza entre nuestros

alumnos, el grado de conocimiento de nuestros exámenes no es elevado y por tanto nuestro esfuerzo debía también centrarse en su difusión.

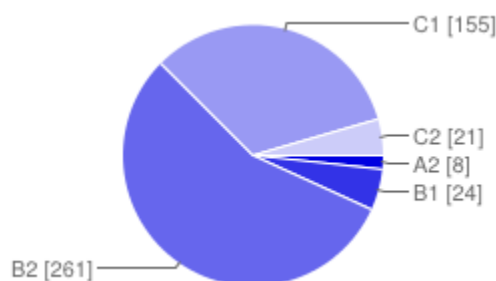


Cambridge ESOL Exams	364
IELTS	93
TOEFL	379
EOI	271
Certificación de Competencia Lingüística UPV.	237
Exámenes de Cámara de Comercio de París.	36
DELF/DALF	78
Ninguno de los anteriores	10
Otro	21

Figura 24. Encuesta a candidatos CDL ¿Qué exámenes oficiales conoces?

5. Nivel del MCER considerado como objetivo para la certificación: respondía a la necesidad de confirmar aquello que nos planteábamos

desde un principio, que nuestro perfil de candidato tenía como objetivo un B2, como respuesta a las exigencias de la propia universidad para obtener el título de grado. Los resultados de nuestra encuesta así lo demuestran, aunque resulta importante destacar a pesar de todo el elevado número que afirmaba que el nivel C1 era su objetivo prioritario. Esto coincide con los resultados obtenidos en preguntas anteriores sobre la motivación para realizar un curso o para presentarse a una certificación oficial, puesto que en ambos casos, la respuesta mayoritaria fue motivos laborales o proyección de carrera profesional, y teniendo en consideración que el perfil de nuestros alumnos es de licenciados superiores de ramas técnicas o ingenieros, parecería lógico que sea el nivel C1 el que se les exija para su integración en el mercado laboral.



A2	8	2%
B1	24	5%
B2	261	56%
C1	155	33%
C2	21	4%

Figura 25. Encuesta a candidatos CDL. ¿Qué nivel necesitarías acreditar en un examen oficial?

Así pues, hemos podido observar que la proyección profesional es el motor de la mayoría de nuestros candidatos y que sería por tanto esta la razón por la que se presentarían a una certificación oficial. La actitud ante una prueba de evaluación es positiva y en casi su totalidad tienen como

objetivo el nivel B2, seguido del C1 del MCER, conociendo en la mayoría de los casos las certificaciones ofrecidas por entidades internacionales y sólo parte de ellos la ofrecida por la propia universidad, lo que debería ser subsanado a pesar de ser en cierto modo consecuente con la juventud del modelo. Consecuentemente decidimos adaptar nuestras especificaciones y constructo a este perfil con la intención de que nuestra prueba cumpla efectivamente el objetivo para el que fue creada.

5.2.2 Formación del profesorado en evaluación y desarrollo de las pruebas

En nuestro punto anterior hemos comentado que entre las acciones de mejora a implementar tras nuestra primera experiencia con la administración de un examen de certificación, encontramos la necesidad de formar a los desarrolladores, administradores y correctores del examen no solo en principios básicos de evaluación y de proceso de desarrollo de una prueba, sino también en desarrollo de tareas y corrección de las mismas. Consecuentemente, decidimos contactar con la asociación para que nos recomendara expertos que pudieran desarrollar un plan de formación acorde a nuestras necesidades. Como resultado de estas averiguaciones, contactamos con la Dra. Rita Green, formadora experta de EALTA (European Association for Language testing and Assessment) especializada en evaluación, desarrollo de pruebas lingüísticas a gran escala y en la calibración y la validación de las mismas.

Comenzamos la formación con la Dra. Green en noviembre de 2011 y tal y como se nos recomendó se estableció un plan de formación modular dividido por destrezas que incluiría una introducción general a los principios de la evaluación y una exposición del desarrollo de materiales y la corrección de cada una de las destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. La formación se

comenzaría en noviembre del 2011, cubriéndose los principios generales y la revisión de las cuatro destrezas para noviembre del 2012 a través de cursos independientes espaciados entre ellos. Entraremos a continuación en una breve descripción del plan de formación diseñado por la Dra. Green y realizado por el personal del centro que nos permitirá comprender y contextualizar las posteriores modificaciones realizadas tanto en el procedimiento de desarrollo del examen como en el de corrección y administración.

1. Introducción general a la evaluación de lenguas.

Comenzamos nuestro proceso de formación con una introducción a los tipos de evaluación y las diferencias entre ellos, así como a los conceptos principales en evaluación de lenguas, incidiendo en la descripción de los términos de validez, fiabilidad y practicidad. Examinamos el concepto de validez, los diferentes tipos de validez y aquellos elementos que la condicionan, así como la medición de la misma tanto de forma empírica como de forma no empírica. Realizamos una introducción al concepto de fiabilidad y su medición, así como de aquellas condiciones que pueden influenciarla. Seguimos con procedimientos para aumentar la fiabilidad en una prueba a través del diseño de contenidos amplio y homogéneo. Terminamos la revisión de los principios generales de evaluación de lenguas aludiendo a la practicidad y a cuestiones tales como fuentes para los materiales, archivo informático de datos y seguridad, especificaciones, pilotaje de pruebas, preparación del libreto de examen, cuestiones prácticas de administración (aulas, mesas, recursos informáticos, condiciones ambientales, etc.), reclamaciones, etc.

2. La evaluación de la comprensión lectora.

Nuestra formación sobre la evaluación de la comprensión lectora comenzó con una revisión teórica del proceso de lectura y los diferentes tipos de lectura que utilizaremos dependiendo del propósito de la misma (placer, trabajo, etc.), de la habilidad individual del candidato, del tipo de texto (narrativo o argumentativo), del tema del texto y la familiaridad o falta de ella con el mismo y de la dificultad de la gramática y la sintaxis.

Revisamos también la definición del constructo de la comprensión lectora y de las especificaciones de una prueba de estas características, examinando aquello que debe ser incluido dependiendo de cada caso y las razones para la inclusión o exclusión de los distintos elementos. Realizamos diversos ejercicios de familiarización con el MCER analizando los descriptores relacionados con esta destreza para cada uno de los niveles del marco e identificamos los conceptos clave que determinan la competencia en cada uno de los niveles. Revisamos la importancia de la existencia de especificaciones en una prueba y de que estas sean lo más detalladas posibles en aras de la validación posterior de la prueba, incluyendo necesariamente en todos los casos:

- El constructo de la prueba.
- Las condiciones de ejecución: descripción del perfil del candidato, características de los textos a utilizar, número de tareas, etc.
- El método de evaluación: realizamos una revisión de las ventajas e inconvenientes de los tipos de tareas tales como opción múltiple, emparejamiento múltiple, respuestas cortas, relleno de huecos, verdadero/falso con o sin necesidad de justificación, ordenación, etc.

Por último entramos en la práctica real del desarrollo de tareas en las que se nos introduce al procedimiento previo de mapeo de texto para llegar a un consenso sobre aquello destacable en el texto a la hora de desarrollar tareas posteriores basadas en el mismo. Estudiamos el tipo de mapeo de texto que debe efectuarse para la búsqueda de las líneas generales del texto, para la identificación de ideas principales y detalles secundarios, para información específica y detalles importantes, y para ordenación y para emparejamiento múltiple. Tras examinar este proceso pasamos a la práctica de tareas concretas con la definición de cada una de ellas y los requisitos que estos deben de cumplir. Para ello utilizamos como referencia bibliográfica a Alderson, J. Charles y Cseresznyés, Mária (2003) del proyecto INTO EUROPE y a Alderson (2000).

3. La evaluación de la comprensión oral.

Comenzamos el estudio de la evaluación de esta destreza revisando los motivos para escuchar y los diferentes procesos involucrados en la acción de escuchar (identificación de significado, procesamiento del sonido controlado y automático, etc.), así como las dificultades específicas de esta destreza y los tipos de escucha (detallado y selectivo). Seguidamente analizamos las características concretas de cada oyente y cómo estas influyen en el proceso, así como las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

A continuación, pasamos a examinar la definición del constructo de la comprensión oral, realizando diversos ejercicios de familiarización con el MCER y los descriptores de los diferentes niveles al respecto de esta destreza. Identificamos las palabras clave en las descripciones de cada nivel atendiendo a las diferentes destrezas para ser capaces de identificar

de manera rápida los descriptores. Analizamos también las características de un buen archivo de audio para el propósito de la evaluación (interesante, accesible, adecuado a la situación lingüística objetivo, con buena calidad de sonido, etc.) y las características de un buen oyente (atento al contexto, lenguaje y significados, motivado, involucrado, empático, efectivo, etc.). Revisamos la definición de especificaciones para esta destreza, apoyándonos en las recomendaciones de la asociación de evaluadores de lenguas en Europa, EALTA (2006) analizando de nuevo los elementos que deben contener tal y como hicimos en la sección de comprensión de lectura (constructo, condiciones de ejecución, método de evaluación). Y terminamos esta sección esquematizando el ciclo de creación de una prueba de comprensión auditiva: formación de desarrolladores, redacción de especificaciones, mapeo de textos, desarrollo de tareas, moderación de ítems, revisión de ítems, pilotaje 1, revisión de lo pilotado, análisis estadístico, revisión de ítems, pilotaje 2, análisis estadístico, establecimiento de estándares.

Por último y tal y como hicimos en el bloque anterior, pasamos al desarrollo de tareas específicas comenzando por analizar el proceso de mapeo de archivos de audio y sus características específicas. Definimos las diferencias entre la situación de examen y la situación de práctica en el aula a la hora de completar una tarea de comprensión auditiva e identificamos los diferentes tipos de mapeo de texto oral tal y como hicimos en el caso de la destreza anterior (identificación de ideas principales y detalles secundarios, información específica y detalles importantes, y emparejamiento múltiple). En cuanto al desarrollo de tareas específicas, definimos los distintos tipos (respuestas cortas, emparejamiento múltiple, opción múltiple, verdadero y falso) y las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Para ello utilizamos de nuevo

como referencia las publicaciones del proyecto INTO EUROPE en su sección de comprensión auditiva.

4. La evaluación de la expresión escrita

Una vez examinada la evaluación de las destrezas receptivas, pasamos al análisis de las destrezas productivas y comenzamos con la evaluación de la expresión escrita. Iniciamos la formación en expresión escrita definiendo esta destreza e identificando las dificultades que plantea en su evaluación. Revisamos el concepto de producción escrita citando a Weigle (2002) y comparamos las características del lenguaje escrito y el oral:

- El lenguaje escrito es permanente y puede volverse a leer, deja una huella permanente y no es efímero y transitorio.
- El tiempo de producción necesario es mayor en el caso del lenguaje escrito que del lenguaje oral, pues requiere planificación y revisión, mientras que el lenguaje oral es generalmente más inmediato.
- En el lenguaje escrito existe una distancia que modifica la transmisión del mensaje, no hay contexto común. Al mismo tiempo, el lenguaje escrito transmite menos información a través de la ortografía que el lenguaje oral a través de la entonación, el timbre, el énfasis, etc.
- El lenguaje escrito es por sus situaciones de uso más complejo, más formal y presenta más vocabulario de registro elevado.

- Ciertos tipos de lenguaje escrito (emails, blogs, mensajes cortos, obras de teatro) y de lenguaje oral (sermones, discursos, presentaciones) usan características más propias del lenguaje oral que del suyo propio.

Al igual que hemos hecho en el caso de las destrezas anteriores, revisamos las características del buen escritor (planea y revisa, considera la audiencia, escribe textos conexos, etc.) y las dificultades inherentes a diseñar y corregir una tarea que conlleve libertad creativa por parte del candidato. Consecuentemente, analizamos la manera en la que se debe redactar una tarea para obtener una producción escrita del nivel deseado atendiendo a esfuerzo cognitivo y organización retórica requerida según el nivel. Asimismo, la redacción del enunciado de una tarea de producción escrita nos ayudará a la corrección de la misma, evitando que el candidato eluda el tema o utilice circunloquios o se exprese con una gramática y vocabulario correctos pero de un nivel inferior al que se pretende obtener de él.

Continuamos con la definición del constructo de la producción escrita y de nuevo incidimos en la familiarización con los descriptores del MCER para cada uno de los niveles. Revisamos la redacción de especificaciones atendiendo a condiciones de ejecución de la prueba (temática, contexto suministrado al candidato, tipo de texto que se solicita, número de palabras, número de tareas por prueba, etc.). Realizamos asimismo en esta sección una revisión exhaustiva de los modos de corrección pues plantea más problemas que las destrezas receptivas y diferenciamos entre las escalas analíticas y las holísticas identificando ventajas y desventajas en cada uno de los casos.

Por último, pasamos de nuevo al desarrollo de tareas de producción escrita mediante la revisión de tareas ya utilizadas en distintos exámenes y el análisis de sus fortalezas y debilidades. Establecemos que los enunciados deben necesariamente establecer el contexto de la tarea (una situación lo más parecida posible al uso real del lenguaje), los participantes (el escritor y su audiencia deben de estar claramente diferenciados), el tema (debe tratarse de un tema relativamente familiar, interesante y relevante y adaptado a la dificultad del nivel requerido), el propósito (lo que permitirá al candidato organizar sus ideas, proporcionándole un objetivo claro a cumplir) y el tipo de texto.

5. La evaluación de la expresión oral.

Pasamos a la formación en la evaluación de la expresión oral con una introducción sobre el concepto de la expresión oral, las características del discurso oral (presencia cara a cara, actividad social compartida, interacción libre, etc.) y los diferentes tipos de discurso (planificado y no planificado). Examinamos también las características de un orador exitoso en relación a la cantidad del discurso, la calidad del discurso, el grado de relevancia y el estilo.

Una vez revisados los conceptos generales pasamos a las consideraciones que se deben de tener en cuenta al desarrollar una prueba de evaluación de la expresión oral y al constructo de la prueba. Previamente y al igual que con las demás destrezas, nos familiarizamos con los descriptores del MCER para cada uno de los niveles. Determinamos que las tareas pueden ser orientadas a los hechos (expresar, solicitar, persuadir, etc.) u orientadas a los efectos (describir, dar un discurso, disculparse, dar una explicación, etc.). Revisamos el

desarrollo de las especificaciones de la prueba, estudiando las características de los interlocutores y asesores y los diferentes roles de ambos. Continuamos analizando las tareas de la prueba: características (nivel de dificultad, hablantes involucrados), tipos de tarea (juegos de rol, preguntas y respuestas, entrevistas, conversación, etc.), número de tareas, canal de comunicación (teléfono, cara a cara, grabación, etc.), materiales de estímulo (gráficos, imágenes, tarjetas de rol, etc.), duración. Continuamos la revisión de las especificaciones estudiando los aspectos de la administración de la prueba: procedimiento, grabación de las pruebas, identificación, seguridad del examen, vigilantes para evitar la interacción entre candidatos. Al igual que en el caso de la evaluación de la expresión escrita y al tratarse de una tarea productiva, analizamos con especial cuidado las escalas de corrección, volviendo a lo estudiado en el caso de la producción escrita y estudiando la diferencia, ventajas e inconvenientes de las diferentes escalas (holística y analítica) para este tipo de prueba.

Comenzamos a continuación la sección de desarrollo de tareas examinando el tipo de estímulo a utilizar, la realización de guiones para los interlocutores que les permitirán controlar su aportación a la prueba y el tipo de preguntas a realizar para obtener un tipo determinado de respuesta acorde al nivel que pretendemos evaluar. Por último entramos en la formación del interlocutor y del asesor, para lo que nos ayudamos de grabaciones de video del proyecto INTO EUROPE. En cuanto a la formación del asesor y del interlocutor, estudiamos su relevancia a la hora de evitar la inconsistencia en la evaluación de los candidatos que puede evitarse mediante:

- Una formación y control de la entrevista más rigurosa.

- Una definición más rigurosa de la dificultad de la tarea.
- Una definición explícita del constructo de la prueba.
- Una selección de temáticas enlazada a las tareas a desempeñar para evitar diferencias en la dificultad de los temas.

Adicionalmente a esta formación modular por destrezas, parte del equipo del Centro de Lenguas asistió a un curso sobre análisis estadístico para examinadores de lenguas impartido en la Universidad de Lancaster por la Dra. Green y basado en Green (2013). Recibieron formación sobre el análisis de ítems, tipos de análisis estadístico y manejo de datos con IBM SPSS.

5.3 Evolución de la prueba: puesta en marcha de acciones de mejora

Como hemos comentado en los apartados anteriores, en el año 2011 realizamos un estudio de necesidades de los alumnos que nos permitió definir el perfil de nuestros candidatos y por tanto mejorar nuestras especificaciones de prueba y el constructo de la misma, así como definir formación específica para el personal del centro en principios básicos de la evaluación de lenguas y en evaluación de las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita, producción oral y escrita. Comenzamos por tanto nuestro proceso de mejora de la prueba que será progresivo a lo largo de las certificaciones de competencia lingüística que se realizarán en el año 2012 y 2013. Nuestro análisis de la evolución de pruebas de certificación termina con la prueba de certificación lingüística de enero de 2013 y la introducción de modificaciones sugeridas por nuestros auditores expertos, momento en el cual nos sentimos capacitados para desarrollar

nuestra propuesta de implementación de examen nacida de nuestro estudio y de nuestra experiencia a lo largo de este proceso. Sin embargo, tal y como veremos en nuestro capítulo 6, esto no significa que nuestro proceso haya llegado a su fin, pues nuestra propuesta, al igual que nuestra prueba, forma parte de un proceso iterativo que será revisado y modificado según cambien nuestras necesidades, nuestros recursos y en definitiva los elementos que nos condicionan.

5.3.1 Prueba de certificación de competencia lingüística de enero de 2012

Después de nuestro primer módulo de formación nos enfrentamos a una nueva convocatoria de examen con un mayor número de candidatos y consecuentemente mayores exigencias. En este caso, la convocatoria se abre a público en general, tanto miembros de la comunidad universitaria como personal externo, aumentando considerablemente el número de candidatos y contando en el caso del nivel B2 que nos ocupa con 55 candidatos. Decidimos publicitar la convocatoria a través de la página web tanto del CDL como de la UPV, sin dotarla de mayor difusión pues se trataba de nuestra primera convocatoria abierta y deseábamos controlar el número de candidatos. Consecuentemente con esto, se abrió el proceso de matrícula con una limitación de 100 candidatos por nivel. A pesar de la limitada publicidad, el número de candidatos aumenta considerablemente, llegándose a 117 candidatos en los tres niveles convocados, A2, B1 y B2. Como podemos observar y a pesar de ser todavía una certificación relativamente reciente y de haberse limitado su publicidad, recibimos en esta ocasión un gran número de candidatos externos. Esto se debe, por un lado, a que el modelo ACLES es reconocido por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas el 8 de septiembre de 2011⁵ y el CDL supera el proceso de acreditación de

⁵ Véase capítulo 4

centros en octubre de 2011 y obtiene consecuentemente el sello de la asociación para su prueba de certificación de competencia lingüística. Y por otro, a los requisitos lingüísticos impuestos tanto por la UPV para los nuevos grados en su Documento Marco para el diseño de Titulaciones, como por la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana para los profesores no universitarios en la Orden de 5 de octubre de 2009⁶. A pesar de que los requisitos mencionados eran cronológicamente anteriores por casi dos años, los dos colectivos mayoritariamente afectados por los mismos, alumnado universitario y profesorado no universitario, habían comenzado su proceso de formación entonces y se acercaban al momento de tener que acreditar los conocimientos adquiridos.

Las modificaciones que se realizaron en el desarrollo de contenidos, corrección y administración de la prueba con respecto a la certificación anterior fueron limitadas, puesto que nuestra planificación temporal resultaba determinante, la matrícula de la prueba de certificación se encontraba en marcha y no resultaba posible posponer la realización de la misma. Consecuentemente, en el momento de la finalización del curso de formación en evaluación a finales de noviembre de 2011, la prueba de nivel B2 para el examen de certificación de enero de 2012⁷ ya había sido redactada. Del mismo modo, el proceso de acreditación de centros de ACLES había tenido lugar en octubre y habíamos presentado nuestro modelo y sus especificaciones, que se encontraban publicados en la web para información del candidato y no podían ser modificadas de manera independiente al desarrollo del examen. Así, mantuvimos la estructura de la prueba que se componía de dos tareas de comprensión auditiva, dos

⁶ Véase capítulo 4

⁷ Anexo 7. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística del CDL. Enero de 2012.

tareas de comprensión lectora, tres tareas de expresión escrita (una tarea de opción múltiple y dos tareas de producción monogestionada o plurigestionada) y una entrevista oral con tres secciones, una de preguntas y respuestas para romper el hielo, un monólogo describiendo dos fotografías y una de interacción entre dos candidatos a partir de estímulos visuales. A pesar de esto, sí que consideramos que existían ciertos aspectos que debían necesariamente modificarse y por lo tanto trabajamos para que así fuera. Puesto que las modificaciones no fueron extensas, pasaremos a analizarlas en su totalidad sin una división por procesos o destrezas.

Nuestra primera modificación fue independiente de la formación y respondió a la propia experiencia de la prueba de certificación anterior. En el desarrollo de la comprensión oral, habíamos experimentado la dificultad de encontrar documentos de audio auténticos que no estuvieran sujetos a copyright, fueran adecuados al nivel de la prueba en cuanto a temática y dificultad de la lengua, y pudieran ser explotados para la realización de tareas. En esta ocasión y tras la búsqueda infructuosa de documentos adecuados, decidimos grabar nuestros propios archivos de audio, para lo que comenzamos por seleccionar textos escritos de fuentes auténticas y realizar las grabaciones de los mismos con hablantes nativos. Nuestra primera tarea giró en torno a las opiniones de distintos pasajeros con respecto al servicio ofrecido por líneas aéreas, para lo que extrajimos diversas opiniones de una página web de viajes y solicitamos a nuestros locutores –personal del centro- que las leyera primero para después, sin leer el texto escrito, representarlas ante un micrófono. En nuestra segunda tarea, seleccionamos la programación de televisión aparecida en una revista y solicitamos a uno de nuestros profesores, de nuevo hablante nativo de la lengua, que las leyera como si de un programa de radio se

tratara. Asimismo, en ambos casos decidimos grabar instrucciones estándar para cada una de las pruebas, que se unirían a los documentos sonoros creando un único archivo de audio. Nuestra intención era simplificar el proceso de administración de esta prueba, como veremos a continuación, evitando las diferencias entre aulas en el caso de necesitar más de una en esta convocatoria. Para las grabaciones utilizamos un ordenador de sobremesa al que acoplamos un micrófono AKG P120 USB que nos proporcionaba calidad de grabación y limitaba el ruido ambiental. Del mismo modo, para la edición de los audios utilizamos Audacity, un software editor y grabador de audio gratuito de manejo sencillo que nos permitía unir distintos fragmentos y mejorar la calidad de las grabaciones. Una vez realizadas las grabaciones, realizamos un pilotaje de las tareas con personal del centro en las aulas de examen para determinar que la calidad del sonido fuera la suficiente para no perjudicar a los candidatos.

En segundo lugar y puesto que los contenidos del examen ya habían sido desarrollados y la proximidad de la convocatoria no admitía modificaciones mayores, decidimos atender a los conceptos aprendidos modificando aquellas cosas que afectarían positivamente al rendimiento del candidato y calidad de la prueba sin modificar sustancialmente aquello que ya había sido comunicado a los alumnos, tal como las especificaciones y los modelos de examen. Para ello nos centramos en el diseño y contenidos del cuadernillo de examen y en la formulación y diseño de los enunciados de las tareas. Durante nuestra formación, se nos había destacado la importancia de unas instrucciones claras para el candidato que eliminaran interpretaciones por parte de los mismos o requiriesen de explicaciones adicionales por parte del personal del aula. Con el objetivo de atender a este requisito se rediseñaron los cuadernillos de examen, manteniendo la división de cuadernillos distintos para cada

una de las destrezas y la información general con el nombre de la prueba, la fecha y el tiempo de realización, pero añadiendo dos secciones a las portadas. Por un lado, se añadió una sección con instrucciones generales para cada prueba indicando cuando debía abrirse el cuadernillo, la manera en la que debían rellenarse los datos personales, el uso de bolígrafo, el lugar donde debían anotarse las respuestas y el momento de entregar el cuadernillo una vez finalizada la prueba. En el caso de la sección de comprensión oral, estas instrucciones incluían el tiempo establecido para la revisión de las preguntas y podían escucharse a la vez que se leían pues fueron incorporadas a los audios como ya hemos mencionado anteriormente. Por otro lado, se añadió una sección de información general donde se especificaba la estructura de cada una de las pruebas. Adicionalmente, se modificó el diseño del apartado de datos personales y se añadió una línea de texto, seguida de un recuadro donde poner una marca de comprobación, que rezaba “*I have read and understood the instructions above*”. El objetivo de esto último era desestimar aquellas posibles reclamaciones de candidatos que alegaran no haber comprendido las instrucciones o haber sido informados de manera errónea por el personal del aula. Del mismo modo y en cuando a los enunciados de nuestras tareas, se simplificó el lenguaje utilizado para coincidir con las recomendaciones que se nos había dado durante el curso. Según lo aprendido, el lenguaje del enunciado debía revestir una dificultad de un nivel anterior al del examen a realizar. En nuestro caso concreto y al tratarse de un examen de nivel B2, el nivel de lenguaje de los enunciados debía corresponder a un B1. Así, podemos comparar el enunciado de la primera tarea de comprensión oral de la prueba de certificación de competencia lingüística de 2011, con aquel de la primera tarea de comprensión oral de la prueba de certificación de competencia lingüística de enero 2012:

“You are going to listen to an audio about WWI. First you have 1 minute to study the questions below, then you will hear the recording twice. Listen and choose the correct option (A-C) for each of the questions below.

At the end of the second recording you will have 45 seconds to finalize your answers. Start studying the sentences now.”

(Enunciado de la tarea 1 de comprensión oral de la prueba de certificación de competencia lingüística de 2011)

“You will hear five people talking about their experiences with a low cost airline. Match the people (1-6) with their experiences (A-G). There is one extra option (A-G) you DO NOT need to use. The first one has been done as an example.”

(Enunciado de la tarea 1 de comprensión oral de la prueba de certificación de competencia lingüística de enero 2012)

Como ilustra el ejemplo, el lenguaje es más directo y sencillo, ayudado por el hecho de que desaparecen las instrucciones del enunciado al encontrarse en la portada del cuadernillo. De ese modo el candidato no recibe dos tipos de información diferente a la vez, las instrucciones se suministran al principio de la prueba y los enunciados son específicos de cada tarea. Podemos también observar que se ha añadido un ejemplo a cada una de las tareas para evitar malentendidos y clarificar la mecánica del ejercicio. Éramos conscientes, después de lo aprendido, de que una parte importante del ejemplo en una tarea es su similitud a los ítems reales de la misma, y de que esto sólo puede conseguirse si este ejemplo es diseñado como un ítem más. A pesar de que debido a nuestras circunstancias la introducción del ejemplo fue posterior, algo desaconsejado en la redacción de los mismos, procuramos que la mecánica y el nivel de dificultad no difirieran de aquellos de los ítems reales.

En tercer lugar, atendimos a la realización de modificaciones en la administración del examen según la formación recibida con respecto a validez aparente y seguridad en el archivo de materiales y con el objetivo de responder a las nuevas necesidades de una prueba con un número mayor de candidatos de procedencia diversa. En cuanto a la información suministrada a los candidatos, no hubo diferencias sustanciales con aquella suministrada en la prueba anterior que se componía de las especificaciones de la prueba, un folleto con información de precios, fechas y enlaces a documentación relevante (legislación, contenidos del MCER aplicables, etc.). En cuanto al personal, espacio y medios técnicos, superaban aquellos de los que disponía el CDL en sí, lo que nos obligó a recurrir a otros espacios de la universidad disponibles bajo petición previa a sus responsables. Gracias a la colaboración entre centros de la universidad y tras efectuar las solicitudes correspondientes, pudimos contar con aulas más amplias en distintos centros de la UPV, así como de los recursos técnicos disponibles para las mismas. La matrícula para la prueba no requirió de cambios sustanciales con respecto a la convocatoria anterior, y el número y procedencia de los candidatos no supuso un problema ya que el Centro de Formación Permanente de la UPV contaba con las herramientas necesarias para llevar a cabo un proceso de matrícula online de estas características y eran conocedores del examen desde la convocatoria anterior. En esta ocasión se requirió un mayor número de personal, pues cada aula debía contar con al menos dos vigilantes y adicionalmente debía haber personal ambulante que atendiera a posibles necesidades urgentes en las aulas. Además, se alertó al personal técnico de las escuelas donde se realizarían las pruebas para que revisaran los equipos con anterioridad y comprobarán los sistemas de audio, así como para que nos asistieran en caso de sufrir algún contratiempo que requiriese de su ayuda. Las aulas y el

funcionamiento de los equipos de audio fueron asimismo revisados por el personal del centro. En cuanto a la administración en sí y puesto que no existía guía de administración, nos apoyamos, al igual que en la convocatoria anterior, en las reuniones previas con el personal involucrado. Al añadir las instrucciones en los cuadernillos de examen y en los archivos de audio de la comprensión auditiva, y especificar que debían aceptar haber leído y comprendido las instrucciones, dotábamos de uniformidad al proceso a pesar de haber aumentado tanto el número de candidatos como el número de vigilantes. En el caso de las entrevistas orales, de nuevo se convocó a los candidatos en el CDL mediante correo electrónico, distribuyéndose horas y parejas provisionales para agilizar el proceso. Puesto que en esta ocasión teníamos un número mayor de candidatos, se organizaron más parejas de examinadores para permitir realizar la prueba en un periodo de tiempo similar. Los procedimientos se repitieron de igual forma a la convocatoria anterior y se utilizaron los mismos mecanismos de corrección (guías de respuestas y hojas y guías de corrección para la expresión escrita y oral) para asegurar la uniformidad y transparencia. Procuramos al igual que en la convocatoria anterior, efectuar numerosas reuniones previas y posteriores a la corrección de ejercicios para asegurar la uniformidad de criterios. La comunicación de resultados, procedimiento de revisión y emisión de certificados se mantuvieron, sin surgir dificultades reseñables por el aumento de número de candidatos. Cabe destacar una modificación en cuanto a la seguridad de los archivos informáticos con los contenidos del examen, pues estos se guardaban en unidades de disco comunes a los que se podía acceder remotamente, y en aras de la seguridad, pasan a archivarse en discos externos custodiados por el personal del centro.

Como conclusión a esta primera evolución de nuestra prueba de competencia lingüística para el nivel B2 del MCER, podemos observar el análisis de los resultados,

Porcentaje total de aprobados

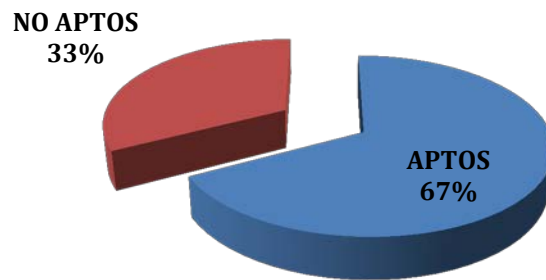


Figura 26 Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2012.

Numero de alumnos por nota

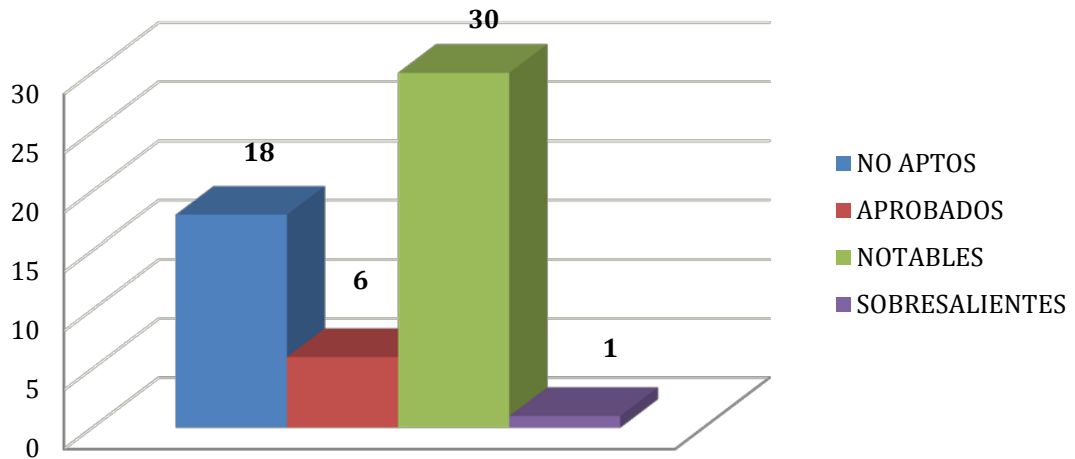


Figura 27 Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas en enero de 2012.

Como podemos ver a partir de los gráficos, el porcentaje de aprobados y suspensos no se aleja demasiado del de la primera convocatoria, aunque detectamos un número más elevado de suspensos. Extraemos la conclusión de que el hecho de que tanto la UPV como la Consejería de educación hayan exigido este nivel, unido a que la matrícula del examen no supone un coste excesivo, ha empujado a muchos candidatos a presentarse a la prueba independientemente de su conocimiento de la lengua, puesto que detectamos notas muy bajas y consistentes en las cuatro destrezas entre los candidatos no aptos. Del mismo modo, analizando los resultados observamos una gran cantidad de notables entre los candidatos aptos en comparación a los aprobados, lo que nos hace reflexionar sobre la necesidad de realizar pruebas de pilotaje para calibrar los ítems de la prueba, así como sobre la necesidad de contar con auditores externos que la evalúen a posteriori para determinar su grado de adecuación a nuestras especificaciones.

5.3.2 Prueba de certificación de competencia lingüística de julio de 2012

La convocatoria de examen de julio de 2012⁸ será la primera convocatoria en la que nuestras limitaciones temporales nos permitirán aplicar al proceso de planificación, desarrollo de contenidos y administración del examen los conceptos aprendidos a lo largo de nuestra formación. Al comienzo del proceso de implementación de esta certificación, el personal del CDL había cursado ya dos de los módulos de formación detallados anteriormente y por tanto había revisado los conceptos generales de la evaluación de lenguas y las consideraciones más relevantes a la hora del desarrollo de materiales y administración de

⁸ Ver anexo 8. Prueba de certificación de Competencia Lingüística del CDL. Julio de 2012.

las pruebas, así como las características y consideraciones a tener en cuenta en la evaluación de la comprensión escrita y la comprensión oral. Esta convocatoria de certificación será por tanto hasta la fecha la que más modificaciones sufre desde nuestra primera aproximación a una prueba de certificación.

Debemos mencionar antes de comenzar con el análisis detallado de las modificaciones implementadas, que nuestro estudio de las necesidades de los alumnos nos indicó la necesidad de introducir el nivel C1 en el rango de pruebas implementadas por el centro. A pesar de que nuestro estudio se limita, como ya hemos visto, a la prueba de certificación de nivel B2, es importante remarcar para la mención posterior en nuestra propuesta de implementación, que una de las grandes modificaciones sufridas por nuestro proceso fue la introducción de un nivel como respuesta a nuestro estudio previo. Asimismo y dado el prácticamente nulo interés de nuestros alumnos por obtener un nivel A2, nos planteamos la posibilidad de no ofrecer una certificación lingüística para su obtención. Sin embargo, consideramos que puesto que el Servicio de Recursos Humanos de la UPV consideraba ese nivel como válido para a baremación de méritos en puestos de diversa índole dentro de nuestra universidad, y considerando que uno de los propósitos de nuestra certificación, como certificación lingüística de la universidad, era servir a las necesidades universitarias, se decidió ofertar el nivel anualmente en lugar de bianualmente como se había planteado para aquellos niveles más solicitados.

Volviendo, tras esta digresión, al estudio de las modificaciones sufridas por nuestro procedimiento, pormenorizaremos el mismo estableciendo una subdivisión entre (1) redacción de especificaciones y modificación de contenidos y evaluación de la prueba, (2) procedimiento de desarrollo de

contenidos, y (3) procedimiento de administración. La razón de esta subdivisión es de índole fundamentalmente práctica pues nos permite sistematizar el estudio y seguir un hilo que facilite su lectura, somos en todo caso conscientes de que muchas de las modificaciones podrían incluirse en varios de estos apartados.

5.3.2.1 Redacción de especificaciones, modificación de contenidos y de procedimientos de corrección de la prueba.

Como hemos comentado en las sucesivas descripciones de la prueba de certificación de competencia lingüística de la UPV, la prueba desarrollada por el CDL de acuerdo a las especificaciones del modelo ACLES es una prueba de proficiencia que tiene como objetivo informar sobre si los candidatos superan un standard determinado de competencia lingüística. Después de la formación recibida en el campo de la evaluación, somos conscientes de la necesidad de que este tipo de pruebas se basen en unas especificaciones detalladas que determinen aquello que los candidatos que superan la prueba con éxito son efectivamente capaces de hacer. La definición de los contenidos de cara a todos los participantes en el proceso es crucial, tal y como ya especificamos en nuestro capítulo 1, puesto que la validez de los resultados de la prueba dependerá de la medida en la que las especificaciones de la misma estén basadas en una teoría de adquisición relevante que permita afirmar que el contenido incluido puede ser generalizado al rango de conocimiento que se pretende evaluar (Webb, 2006). Sin embargo, un modelo de proficiencia definido es útil para la elaboración de la prueba pero no proporciona la suficiente información para los usuarios o participantes en la misma (candidatos, desarrolladores, correctores, instituciones, empleadores, etc). Siguiendo las recomendaciones de ALTE y las enseñanzas recibidas

a lo largo de nuestra formación, decidimos redactar unas nuevas especificaciones de prueba mucho más definidas y con apartados específicos para los 4 grandes grupos de actores involucrados en el proceso: candidatos, administradores, desarrolladores y correctores. En algunas de las secciones, esto supondrá la inclusión de la misma información en las diferentes guías, pues el procedimiento de matrícula concierne tanto al candidato como al administrador, y los criterios de corrección tanto a los correctores como a los candidatos, pero en ocasiones resulta necesario controlar el tipo de información suministrada a cada uno de los actores pues no todos necesitan el mismo grado de detalle. En el caso concreto de nuestro estudio, estas especificaciones tienen particular relevancia, pues no nos limitamos a comentarlas y a analizarlas tras haber sido estas diseñadas para la prueba de certificación lingüística de la UPV, sino que han sido redactadas como parte de este estudio, tras la revisión de nuestro marco teórico y como consecuencia de la puesta en práctica de la formación recibida, para integrarse posteriormente dentro del proceso de nuestra prueba de certificación.

Comenzaremos por tanto por analizar la creación de especificaciones para candidatos, que denominaremos *guía del candidato*⁹. Comenzamos la guía con una descripción clara de la prueba y de sus objetivos, así como con una relación de referencias específicas a la legislación con el objetivo de reforzar la validez aparente mencionada en nuestro capítulo 2 y sujeta, tal y como comentábamos en el mismo, al juicio del sujeto no experto, en este caso del candidato. Seguidamente, y reforzando este concepto de validez, ahondamos en el objetivo de la prueba, pues tal y como comentamos en nuestro capítulo 2, una prueba es válida si cumple con sus objetivos y esto no puede determinarse de faltar una clara

⁹ Ver anexo 9. Guía de Candidato.

definición de los mismos. Puesto que tal y como hemos comentado, nuestra prueba se basa en el concepto de competencia comunicativa del MCER, pasamos a especificar los descriptores del marco referidos al nivel B2. Para ello, y con el objetivo de proporcionarles una idea más clara que aquella definida por la escala global, acudimos a las escalas ilustrativas de actividades comunicativas y detallamos los descriptores generales de cada actividad (comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y expresión escrita). Decidimos no entrar en los descriptores detallados para actividades específicas por considerar que estos entran dentro del descriptor general y pueden generar confusión en el candidato por exceso de información.

A continuación, decidimos incluir en la guía del candidato una descripción pormenorizada de la estructura de la prueba. Como hemos visto con anterioridad, nuestras primeras especificaciones respondían a la estructura de la prueba de certificación diseñada por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y por tanto se adaptaban a la misma, que compartía muchas características con la prueba de la UPV al seguir ambas pruebas el modelo ACLES, pero no era exactamente igual al responder a las necesidades de distintos entornos universitarios. Así, se modificó la descripción para ajustar los tiempos dedicados a cada una de las secciones, especificar concretamente el número de tareas exigidas por sección, determinar la tipología de los textos o documentos de audio a utilizar y sus características más relevantes y adaptar la tipología de los ejercicios a aquellos desarrollados por el equipo de desarrolladores de nuestro centro. Podemos observar las modificaciones si nos referimos a la tabla de especificaciones de la prueba de certificación de competencia lingüística del Centro de Lenguas

de la UPV en 2011 y observamos a continuación la siguiente tabla detallando la estructura de la prueba en julio de 2012:

B2 155-200 minutos
Producción oral
Monólogo e interacción 15-20 min Parte 1. Introducciones y preguntas sobre temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada. Parte 3. Interacción. Interacción de 3-5 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.
Producción escrita
Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 300 palabras en total. 60-80 minutos <ul style="list-style-type: none">• Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.• Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (escritura creativa, reseñas, redacciones de tipo argumentativo sobre un tema concreto) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email formal, responder a un anuncio, elaborar un informe).
Comprensión auditiva
Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento 30-40 min <ul style="list-style-type: none">• Tipos de documentos: conversaciones cara a cara, discursos o entrevistas

<p>retransmitidas sobre temáticas concretas o abstractas, presentaciones académicas o profesionales lingüísticamente complejas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Acentos nativos regionales estándar, acentos estándar de hablantes no nativos.• Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas. <ul style="list-style-type: none">• Tipo de respuesta requerida:<ul style="list-style-type: none">- relleno de huecos- respuesta abierta con número limitado de palabras- opción múltiple- Verdadero o falso con justificación- Emparejamiento múltiple- Ordenación- Transferencia de información
<p>Comprensión lectora</p>
<p>Tres documentos auténticos con un máximo de 2500 palabras en total</p> <p>60-70 minutos</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipos de textos: artículos periodísticos, artículos científicos, artículos de opinión, biografías, textos literarios, informes profesionales, correspondencia especializada, etc.)• Tipo de tareas requeridas:<ul style="list-style-type: none">- relleno de huecos- respuesta abierta con número limitado de palabras- opción múltiple- Verdadero o falso con justificación- emparejamiento múltiple- Ordenación- Transferencia de información

Tabla 18 Estructura de la Prueba de Certificación de Competencia Lingüística de la UPV de nivel B2. Julio de 2012.

Observando la estructura actual de la prueba, podemos examinar las diferentes modificaciones que realizamos en cuanto a los contenidos de la misma. El cambio más sustancial que se produce es en el número de tareas por sección y en la distribución de las mismas. En las secciones de

comprensión auditiva y comprensión escrita aumentamos el número de tareas hasta tres, aumentándose asimismo proporcionalmente el número de ítems hasta superar un mínimo de 20, con el objetivo de aumentar la fiabilidad de nuestra prueba. Durante nuestra formación habíamos revisado, como hemos visto anteriormente, el concepto de fiabilidad, y cómo el mayor número de ítems afectaba positivamente a la misma al reducir la influencia del efecto “efecto formato” (a mayor tipología de ejercicio, mayor fiabilidad en la medición de resultados). En la sección de expresión escrita, se mantienen dos tareas aunque modificando su estructura. Así, se elimina la prueba de uso de la lengua, pues consideramos que a pesar de ser esta muy útil en nuestras pruebas de rendimiento basadas en los contenidos de un libro de texto, al no haber podido realizar estudios estadísticos del funcionamiento de los ítems, no podemos determinar con certeza si nos estamos desviando de nuestro propósito y midiendo elementos discretos de la lengua en lugar de competencia comunicativa. Del mismo modo, eliminamos la opción entre dos tareas y planteamos dos tareas de diferente extensión pero de carácter obligatorio. Consideramos que al no poder asegurar la igualdad en el grado de dificultad de las dos tareas, existe una alta posibilidad de que la mayoría de los alumnos elijan la misma, descartando una de ellas que habría sido redactada en vano. Por otro lado, en el caso de haber un porcentaje similar de candidatos eligiendo cada una de las tareas, al no poder asegurar esta igualdad, estaríamos evaluándolos de manera diferente y perdiendo por tanto fiabilidad. Adicionalmente, al tratarse de dos textos de diferente tipología, nos permite recoger más información sobre el rendimiento del candidato. Somos conscientes sin embargo, de que al aumentar el número de tareas de respuesta extendida a dos, aumentamos las necesidades de tiempo y personal para la corrección de las mismas, y con el objetivo de minimizar este inconveniente sin perder

las ventajas anteriormente mencionadas, decidimos limitar la extensión de las mismas en la prueba concreta. Se produce por tanto también una modificación con respecto a la definición de los documentos escritos u orales de nuestras tareas, estableciendo un nuevo rango de palabras mínimas y máximas tanto en la expresión escrita como en la comprensión escrita. La estructura de la prueba de expresión oral se mantiene sin embargo pues consideramos que estaba diseñada inicialmente de manera acorde al propósito de nuestra prueba y no necesitaba por tanto modificación alguna. De este modo, y en referencia a las modificaciones sufridas por la estructura de la sección de comprensión y expresión escrita y comprensión oral, nuestra sección de expresión oral contaba desde su inicio con tres tipos de tareas diferenciadas –preguntas dirigidas al candidato con respuesta monologada corta, comparación de dos fotografías con respuesta monologada larga e interacción entre los dos candidatos- que permitían una evaluación más fiable y evitaban el efecto formato en el candidato.

Tras la descripción de la prueba y sus objetivos, y las especificaciones en cuanto a estructura, pasamos a analizar los criterios de evaluación y corrección para el alumno. En este caso establecemos que la corrección se atenderá a los criterios de MCER y que todas las destrezas tendrán el mismo peso para el cálculo de la nota final que deberá ser de 60% para obtener la calificación de APTO, alcanzando un mínimo de 50% en todas las destrezas. Como vemos, puesto que estas eran las recomendaciones de ACLES, no existe modificación alguna en cuanto a estos criterios. No ocurre así con los criterios de corrección de las destrezas productivas, que tal y como revisamos en nuestra formación y menciona Hughes (2003) deben ser mucho más complejos. A pesar de que en nuestras primeras especificaciones ya atendíamos a esa necesidad de complejidad

y especificábamos tanto la doble o incluso triple corrección en el caso de la producción escrita y la evaluación según una escala analítica por parte del asesor, y según una escala holística por parte del interlocutor en la producción oral ¹⁰, realizamos en esta ocasión modificaciones con referencia a los criterios de corrección modificando los establecidos para la prueba de producción oral. Así, los criterios de la prueba de corrección escrita se mantienen, variando únicamente su orden y estructura y quedando como: adecuación a la tarea, cohesión y coherencia, gramática y vocabulario, y modificamos los de producción oral, uniendo discurso y coherencia, por considerarlos lo suficientemente relacionados como para ser evaluados conjuntamente facilitando de ese modo la labor al asesor de la prueba, e interacción y pronunciación, al considerarse según la opinión de nuestros formadores expertos que la pronunciación debía ser considerada en tanto y cuanto a la capacidad comunicativa del alumno y no de modo independiente.

Nuestra guía de candidato continúa con la especificación del procedimiento de matrícula, precios, consulta de fechas, procedimientos de índole práctico relacionados con la administración pero cuya definición facilita la labor al candidato, reduciendo su estrés y dotando, como hemos mencionado anteriormente, a la prueba de seriedad en su organización. Esta necesidad de establecer regulaciones para asegurar la uniformidad entre procedimientos y por tanto la fiabilidad en cuanto a que distintas versiones de la prueba serán administradas de la misma manera, concierne también a las instrucciones de los candidatos para el examen, los justificantes de asistencia, la comunicación de resultados y la emisión de certificados que se especifican en la guía del candidato. El establecimiento de estos procedimientos y la publicidad de los mismos

¹⁰ Veremos la modificación en los criterios de corrección más detenidamente al revisar la guía de correctores.

con respecto a los candidatos reducen igualmente el número de reclamaciones, que se contemplan en el último punto de la guía.

Continuaremos nuestra revisión de las modificaciones en las especificaciones de la prueba revisando *la guía de administración*¹¹. Como comentábamos anteriormente, el comienzo de esta guía es coincidente con la guía del alumno, pues consideramos que el personal administrador debía conocer la información relativa a la legislación de referencia y los objetivos de la prueba, sin embargo, las instrucciones de matrícula están definidas específicamente para el personal administrador, al igual que las normas de desarrollo de las pruebas escritas y oral. De nuevo con el objetivo de diseñar un proceso de administración lo más estándar posible, establecemos claramente cuáles deben ser los pasos a seguir para la administración por parte del personal administrador, especificando los tiempos, orden de las pruebas y normativa que debe de ser implementada. Establecemos asimismo los pasos previos a seguir antes del comienzo de las pruebas, los materiales que debe haber en el aula, las instrucciones que deben de suministrarse a los candidatos, el orden en que debe de hacerse y la lengua vehicular. En el caso de la realización de la prueba oral, se establecen los tiempos para las reuniones de coordinación, así como los procedimientos a seguir tanto por el personal administrador como por los examinadores orales, que en cierto modo realizan tareas de administración dentro de su papel de interlocutores o asesores en el aula de entrevista. Por último, la guía de administración revisa los justificantes de asistencia, la comunicación de resultados y la emisión de certificados.

¹¹ Ver anexo 10. Guía de Administración.

Nuestra siguiente sección en las especificaciones de la prueba coincide con la *guía de desarrollador*¹², que contiene las especificaciones para el desarrollo de tareas específicas y de ítems para las cuatro destrezas evaluadas en la prueba. Comenzamos de nuevo con el marco legal del examen y sus objetivos, en este caso al igual que en el caso de la guía del candidato y contrariamente a la guía de administración, se incluyen los descriptores del MCER de cada nivel, pues consideramos importante recordar a los desarrolladores de las tareas cuales son los objetivos específicos que se deben evaluar. Continuamos con la estructura de la prueba con el objetivo de proporcionarles una visión general de la prueba final. Esto es así porque los desarrolladores no necesariamente desarrollarán una prueba completa sino que pueden trabajar en coordinación unos con otros y desarrollar tareas independientes (independientemente de que como veamos exista luego un coordinador de nivel). En estos casos es necesario que tengan una visión de la estructura general para adecuar los contenidos a esta. Seguidamente pasamos al desarrollo de pruebas propiamente dicho que se encuentra dividido por destrezas, incluyendo cada sección un apartado con consideraciones generales sobre los textos, archivos de audio o estímulos visuales a utilizar en cada uno de los casos, así como características generales que debe cumplir la tarea independientemente de la tipología del ejercicio. Tanto las instrucciones como las descripciones de tipología de ejercicios están redactadas en la lengua meta de la prueba, pues podría darse el caso de ser este el único idioma común a los desarrolladores. Para la descripción del desarrollo de tareas de la diferente tipología de los ejercicios en las secciones de comprensión lectora y auditiva, utilizamos un sistema de tablas que podemos observar en la siguiente figura:

¹² Ver anexo 11. Guía de Desarrollador.

Multiple choice (A2-C1)
Structure: <ul style="list-style-type: none">• Minimum of 6 items and maximum of 10 items per task.• Items are sequenced in the order they appear in the original text.• Each question can be answered independently; that is, the answer to one question does not depend on the answer to another question.<ul style="list-style-type: none">• Three or four options are provided for multiple-choice items. Answers have only one correct answer and never “either a or b”, o “both a and b”.• All answers are the same approximate length.• Answers are required to either complete a sentence or answer a question but all answers in the task are of the same type.• Each item has the same weight (1 item=1 point)
Template for rubrics: <ul style="list-style-type: none">• Read this article about Then answer questions (-) by choosing the correct answer A, B or C (or D).• The first one (0) has been done for you as an example.• Write your answers in the space provided.
Testing focus: <p>Reading to identify</p> <ul style="list-style-type: none">- Main message- Purpose- Detail- Attitude/opinion- Global meaning

Tabla 19. Tabla descriptiva de la tarea de opción múltiple para comprensión lectora.

Como vemos, cada una de las tareas lleva asociada una tabla identificativa con las características específicas de redacción de cada una de las tipologías de ejercicios, una plantilla para la redacción de las

rúbricas -para asegurar la uniformidad en la redacción de las mismas y controlar que el lenguaje sea en todos los casos sencillo y que cada uno de los puntos solo atiende a una instrucción completa- y un apartado sobre el objetivo concreto de cada una de las tipologías. Este último apartado, “testing focus”, proporciona al desarrollador una serie de comportamientos del candidato susceptibles de ser evaluados con esta tipología de ejercicios. Nuestra intención al diseñar de esta forma las guías de desarrollo de contenidos, es poderlas utilizar más adelante para realizar fichas individuales de cada una de las tareas por prueba. Dado que por el momento, nuestra cronología en el desarrollo e implementación de cada una de las pruebas de certificación no nos ha permitido desarrollar tareas simultáneas para varias pruebas y, tal y como veremos en nuestra posterior descripción del proceso de desarrollo, por el momento desarrollamos pruebas completas de manera unitaria, no hemos implementado la creación de fichas individuales. No obstante, este se mantiene como uno de nuestros objetivos a corto plazo, pues nos permitiría el archivo de tareas para su uso posterior y la categorización de las mismas de un modo sistemático.

En el caso de la descripción de especificaciones para el desarrollo de tareas de expresión escrita, la guía detalla los campos temáticos y el tipo de tareas (monogestionada o plurigestionada) y hace referencia a los niveles del Marco en la determinación del nivel. Asimismo se detalla el tipo de estímulos que pueden ser utilizados y la manera de redactar el enunciado para evitar vocabulario que pudiera ser utilizado por el candidato en el desempeño de la tarea. Con respecto a la limitación en el número de palabras se hace referencia a la estructura del examen prevista para cada nivel. Se detalla igualmente el “testing focus” de la tarea, enumerando como en las destrezas anteriores los posibles usos,

que deberán acoplarse a cada uno de los niveles según los descriptores del marco provistos.

La descripción de especificaciones para el desarrollo de tareas de expresión oral se subdivide en tres secciones que corresponden a las tres secciones de la prueba: preguntas introductorias, monólogo o turno largo y comunicación interactiva. La sección de preguntas introductorias incluye la temática de las preguntas, que deberá adaptarse a cada uno de los niveles tomando como referencia los descriptores analizados en la sección de objetivos. Establece también la estructura de las preguntas (independientes entre sí mismas, relacionadas entre candidatos para los niveles B2-C1 y redactadas de tal manera que permitan una respuesta concisa por parte del candidato) y el tiempo calculado de respuesta puesto que debe ser considerado en su formulación. En cuanto a la sección de monólogo o turno largo, se define la estructura del mismo (una, dos o tres fotografías para el nivel B1, B2 y C1 respectivamente) y/o los estímulos visuales relacionados dependiendo del nivel. Se determina que las preguntas que se pregunten sobre los estímulos visuales deberá ser lo suficientemente generales como para tener relación con todos ellos y expresadas de manera que permita respuestas monologadas largas. Asimismo, cada una de las tareas deberá contener una pregunta relacionada con las experiencias u opiniones de los candidatos así como una pregunta relacionada para obtener una respuesta del otro candidato sobre el tema de su compañero. Las especificaciones de la última sección de la entrevista oral están divididas en niveles A2 y B1-B2-C1, dado que puesto que los descriptores de expresión e interacción oral del nivel A2 limitan la capacidad productiva del candidato, la estructura de esta sección de la prueba para este nivel varía considerablemente para facilitar la comunicación entre ambos candidatos. De este modo, los estímulos

visuales para la prueba de interacción oral de nivel A2 contienen información que los candidatos deben intercambiar entre ellos mediante la formulación de preguntas y respuestas sencillas. En el caso de los niveles B1-C1, la estructura de la prueba presenta más similitudes, si bien atiende a los diferentes requerimientos de cada nivel. En este caso, las especificaciones determinan la utilización de 5 o 6 fotografías y/o estímulos visuales que reflejen situaciones del día a día y sean por tanto generalizables al uso de la lengua en el mundo real. Además, se establece que estas deben tener la suficiente relación entre ellas para generar discusión pero también deben de ser lo suficientemente diferentes como para generar el uso de un amplio rango de vocabulario. Se requiere adicionalmente que cada uno de los grupos de fotografías vaya acompañado de preguntas de seguimiento que permitan un grado de generalización o abstracción por parte del candidato que dependerá de los descriptores específicos de su nivel. Por último se incluye al igual que en las especificaciones de redacción e las tareas anteriores, el “testing focus” de las mismas que deberá adaptarse a los niveles requeridos mediante la referencia a los descriptores del apartado propósito de la prueba. La guía de desarrollador no incluye información sobre procesos de reclamación, justificantes de asistencia, emisión de certificados, etc., pues se considera esta no relevante para el desempeño de su tarea.

Recordamos al hablar del desarrollo de las tareas para la prueba, que nuestra consideración fundamental a la que aluden las descripciones y recomendaciones dadas a los desarrolladores es que, como hemos mencionado en nuestro capítulo 2, las tareas provoquen una respuesta del candidato lo más similar posible al uso real de la lengua fuera del contexto de la prueba. En definitiva, buscamos generar comportamientos generalizables que nos acerquen al concepto de habilidad lingüística

comunicativa acuñado por Bachman (1986, 1996). Según esto, nuestro objetivo es desarrollar pruebas que midan un amplio rango de habilidades lingüísticas (competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica) pero que a la vez que sean ‘auténticas’.

La última sección en las especificaciones de nuestra prueba, la *guía de corrector*¹³, está dirigida a los correctores de las diferentes secciones. Comenzamos al igual que el resto de las guías con el marco legislativo de referencia y los descriptores del MCER que permitirán al corrector examinar el propósito concreto de la prueba y los niveles requeridos por destrezas, así como la estructura de la prueba, pues le permitirá tener una visión global de la misma. Seguimos a continuación con los criterios de evaluación, cuyas consideraciones generales coincidirán con aquellas especificadas en la guía del candidato, para pasar a las especificaciones de corrección aplicables únicamente a este subconjunto de actores. Los criterios de corrección se subdividen en criterios de corrección de destrezas receptivas y criterios de corrección de destrezas productivas. En el primero de los casos, la corrección de destrezas receptivas, se especifica la existencia de una guía de corrección de cada prueba concreta y su manera de uso, así como las posibles discrepancias y su manera de solucionarlas. Por el diseño específico de la prueba y como hemos comentado con anterioridad, la corrección de las destrezas receptivas es relativamente directa puesto que en la mayoría de los casos se trata de ítems formulados para requerir una única respuesta posible. En el caso de ítems que requieren una respuesta construida de producción limitada, de acuerdo a las especificaciones de los ejercicios que hemos examinado anteriormente y que pueden verse en la guía de

¹³ Ver anexo 12. Guía de Corrector.

desarrollador, estos son desarrollados junto con una guía de corrector que especifica las posibles opciones de respuesta. Esta misma guía, elaborada para cada tarea diseñada, establece la puntuación otorgada a cada ítem (1 punto como regla general) y la posibilidad de dar puntuaciones parciales según el tipo de ejercicio. Se adjunta a la guía que hemos creado de corrección de destrezas receptivas, un Anexo I¹⁴ que contiene los descriptores del marco correspondientes como complementarios a la definición del propósito de la prueba anterior. Se establece también el procedimiento de entrega de notas a la administración del centro.

En el segundo de los casos mencionados en la guía de corrector, la corrección de las destrezas productivas, y dada su complejidad, se establece una división adicional atendiendo a las diferencias en el proceso, y se examina la corrección de la expresión escrita independientemente de la corrección de la expresión oral. La guía de corrección de la producción escrita comienza por consideraciones generales en la corrección de la prueba y establece, tal y como especifica el modelo de certificación de ACLES, una doble corrección para todos los ejercicios, pudiéndose solicitar un tercer corrector en caso de desacuerdo. Asimismo y con el objetivo de facilitar tanto la corrección, como la administración de la prueba, la entrega de resultados y solución de posibles reclamaciones, se diseña una hoja de evaluación, basada en la utilizada en nuestras primeras aproximaciones pero con algunas modificaciones que veremos a continuación. Esta hoja de evaluación se presenta como el anexo II¹⁵ de nuestra guía de corrección y tiene como

¹⁴ Ver Anexo 13. Criterios de evaluación de comprensión auditiva y comprensión escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.

¹⁵ Ver anexo 14. Hoja de evaluación de prueba de producción escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.

objetivo facilitar la labor del corrector y de los administradores de la prueba en la transferencia de resultados, a la vez que dotar a la corrección de transparencia y fiabilidad al establecer un procedimiento inequívoco. Las modificaciones en nuestra hoja de evaluación pueden verse a continuación,

WRITING TASK						
Candidate:						
Candidate no.:						
Examination title:						
CORRECTOR 1	Task 1 10 points				Task 2 15 points	
TASK APPROPRIATENESS (Topic, development, length)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>
COHESION AND COHERENCE (Organisation, Facts are clearly stated, Ability to express thoughts)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>
GRAMMATICAL ACCURACY (Sentence development, Verb tenses, Word formation)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>
LEXICAL ACCURACY (Understanding vocabulary, Mastery of vocabulary, Spelling and punctuation)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>

OVERALL WRITTEN PRODUCTION	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
SUBTOTAL (TASK 1 & 2)										
TOTAL MARK										

CORRECTOR 2	Task 1 10 points				Task 2 15 points					
TASK APPROPRIATENESS (Topic, development, length)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
COHESION AND COHERENCE (Organisation, Facts are clearly stated, Ability to express thoughts)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
GRAMMATICAL ACCURACY (Sentence development, Verb tenses, Word formation)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
LEXICAL ACCURACY (Understanding vocabulary, Mastery of vocabulary, Spelling and punctuation)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
OVERALL WRITTEN PRODUCTION	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>


SUBTOTAL (TASK 1 & 2)		
TOTAL MARK		
FINAL MARK		

Tabla 20. Hoja de evaluación de prueba de producción escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.

Como podemos observar, mediante la comparación entre esta tabla y la tabla que presentaba la hoja de evaluación utilizada en 2011¹⁶, nuestra hoja de corrección original proporcionaba 5 puntos por criterio y prueba para cada uno de los correctores. Seguidamente, debían decidir conjuntamente una media global para la totalidad de la prueba. Nuestro primer problema con nuestra hoja de evaluación original fue que habíamos cambiado la estructura de la prueba de expresión escrita y por tanto debíamos modificar la evaluación de la misma. En nuestras certificaciones anteriores, la sección de uso de la lengua se corregía de manera objetiva y siguiendo guías de corrección similares a aquellas utilizadas en la corrección de las destrezas receptivas, y la sección de producción extendida se corregía por dos correctores, cada uno de los cuales podía asignar de 0 a 5 puntos por criterio de corrección (adecuación a la tarea, cohesión y coherencia, gramática y vocabulario) debiendo quedar de acuerdo ambos en establecer una puntuación global a la tarea. Al variar las especificaciones de contenidos de nuestra prueba, desaparece la sección de uso de la lengua y se complica el procedimiento de corrección pues pasamos a tener dos tareas de producción extendida que deben de ser sometidas a una doble corrección. Puesto que

¹⁶ Ver punto 5.4.2.2. de este capítulo.

consideramos que al haber establecido en nuestras especificaciones de contenidos que deberán tratarse de textos de tipologías diferente y de distinta longitud, no resulta factible evaluarlas unitariamente, se subdivide la concesión de puntos asignando 3 puntos por criterio a la tarea de mayor extensión y 2 puntos por criterio a la de menor extensión, manteniendo sin embargo los intervalos de 0,5 puntos. De esta manera, cada uno de los correctores tiene asignado igualmente 5 puntos por tarea pero estos no son asignados unitariamente al contenido total de la prueba si no que se subdividen atendiendo a la longitud de la producción. Además, cada corrector debe asignar 2 y 3 puntos respectivamente a la evaluación global de cada una de las tareas, mediando esta puntuación global de la tarea con las puntuaciones obtenidas en cada uno de los criterios y resultando en una nota global por tarea que corresponderá al subtotal de tarea. Estas notas subtotales por tarea se suman en una nota final de la prueba por corrector. La nota definitiva se obtendrá al mediar las notas finales otorgadas por cada corrector. Como podemos ver a pesar de la complicada descripción del procedimiento, la comprensión del mismo se facilita enormemente al observar la hoja de evaluación, pues nos proporciona una representación visual de la estructura de la puntuación, estableciendo un procedimiento claro y dotando de objetividad a un tipo de corrección con un grado de subjetividad inherente. Consideramos además, que el hecho de que la puntuación global no sea acordada entre los correctores sino que cada uno de ellos establezca la suya propia para después realizarse una media aritmética entre las mismas, atiende más al espíritu inicial de nuestras especificaciones de corrección y por tanto a las del modelo de acreditación de ACLES. Junto con el Anexo II, se proporciona un Anexo III¹⁷ con los descriptores

¹⁷ Ver anexo 15. Criterios de evaluación de expresión escrita. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.

específicos de este nivel en cuanto a expresión escrita, para permitir a los correctores profundizar en el objetivo de la prueba con respecto a los descriptores generales presentados en la sección de objetivos.

La guía de corrección de la producción oral comienza de nuevo por una descripción de los criterios de evaluación, que como hemos mencionado anteriormente se modifican con respecto a los de pruebas anteriores, uniendo discurso y coherencia por un lado, e interacción y pronunciación por otro, quedando la gramática y el vocabulario como epígrafes independientes. Se adjunta a esta descripción un anexo IV¹⁸, que presenta la hoja de evaluación que ejemplifica los cambios mencionados y que podemos observar en la siguiente tabla,

SPEAKING TEST													
Candidate:				«APELLIDOS», «NOMBRE»									
Candidate no.:				«nº_Candidato»									
Examination title:													
Grammar				0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulary				0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discourse management				0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹⁸ Ver anexo 16. Hoja de evaluación de prueba de producción oral. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.

Interaction communication and pronunciation	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Overall performance	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assessor nº										
Interlocutor nº										

Tabla 21 . Hoja de evaluación de prueba de producción oral. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.

Por último, la guía de corrección de la producción oral incluye un anexo V¹⁹ con los criterios de evaluación de la destreza, provenientes de los descriptores del MCER.

Revisada la corrección de las cuatro destrezas, la guía de corrector informa a los mismos del procedimiento de comunicación de resultados y del proceso de emisión de certificados, así como del proceso de revisión y reclamación, puesto que en el caso de producirse alguna reclamación, puede solicitarse la opinión de los correctores para su resolución por parte del tribunal.

Como hemos podido observar por el análisis de las diferentes guías que hemos desarrollado a modo de especificaciones de nuestra prueba, estas nos ofrecen una consistencia de la que como comentamos en nuestro marco teórico (Bachman, 1990; Bachman and Palmer, 1996; Douglas, 2010; Mcnamara and Widdowson, 2000) debe acompañar al diseño, corrección y administración de cualquier tipo de prueba para proveer a la

¹⁹ Ver Anexo 17. Criterios de evaluación de prueba de expresión oral. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística Centro de Lenguas de la UPV. Julio 2012.

misma de consistencia en la medición. Todo esto nos proporcionará, como hemos venido mencionando, fiabilidad, que a su vez nos permitirá afirmar que los factores que afectan al candidato y a la evaluación han sido controlados de manera que las interpretaciones que podamos hacer del rendimiento del candidato sean generalizables.

5.3.2.2 Procedimiento de desarrollo de contenidos.

Como es fácilmente deducible de nuestra exposición anterior sobre la creación de especificaciones y guías concretas para cada uno de los actores involucrados en el proceso, el proceso de desarrollo de contenidos se modifica desde el momento que existe una guía para desarrolladores con el propósito de la prueba, su estructura y las tablas descriptivas de tareas. Nuestra labor como desarrolladores queda definida en nuestra formación y el proceso cambia radicalmente para convertirse, al igual que la propia implementación de una prueba de certificación, en un proceso iterativo de revisión continua. Definida por tanto nuestra labor en la guía de desarrollador, de este modo nos queda establecer un procedimiento cronológico que nos permita organizar y dividir tareas para poder completar el diseño de una prueba completa de certificación en el tiempo del que se dispone según las limitaciones impuestas por el calendario de curso universitario.

El curso académico en el Centro de Lenguas está dividido en dos cuatrimestres, como hemos mencionado anteriormente, de octubre a diciembre y de febrero a mayo. La gran parte del personal involucrado en la puesta en marcha de la prueba de certificación en los diferentes roles (desarrollador, administrador y corrector) realizan otras funciones en el centro y disponen de tiempo limitado durante los periodos de clase. Del

mismo modo y puesto que se trata de una certificación universitaria destinada a cubrir las necesidades de la universidad, las convocatorias para las pruebas debían cumplir con dos objetivos: (1) poderse realizar fuera de los periodos de clases y preferiblemente de exámenes, (2) poderse realizar en fechas y tiempos determinados que permitieran la obtención de los certificados de manera coincidente con las solicitudes de títulos, becas, ayudas, etc. Atendiendo a esto, se programan dos convocatorias al año, coincidiendo con el periodo entre cuatrimestres de la universidad en enero -lo que permite asimismo la expedición de certificados antes de las convocatorias de becas de movilidad universitarias en febrero- , y en el mes de julio, coincidiendo con el final de curso pero lo suficientemente tarde como para no coincidir con el periodo de exámenes –lo que a su vez permitiría a los alumnos que se gradúan obtener la certificación lingüística requerida para tal fin-. De este modo atendemos a las necesidades de la comunidad universitaria y a la vez podemos contar con la disponibilidad de profesorado, personal técnico y recursos de espacios al desarrollarse fuera de periodos lectivos.

A partir de estos requerimientos temporales, se planifica el proceso de desarrollo de contenidos atendiendo a los recursos humanos disponibles y poniendo en práctica lo aprendido durante nuestra formación. Para ello establecemos una serie de pasos para garantizar la sistematización del proceso:

1. Asignación de responsables por nivel y destrezas: puesto que dada nuestra limitación temporal no podemos plantearnos el desarrollo de más de una prueba simultáneamente, nuestro proceso de desarrollo se basa en el desarrollo de pruebas unitarias. Ha de considerarse sin embargo que a pesar de que para el objeto de nuestro estudio vamos a examinar las pruebas de nivel B2, y haremos referencia únicamente a estas, el

desarrollo de las pruebas se realizó conjunto y por tanto, los tiempos corresponden al desarrollo de contenidos de cuatro pruebas para los niveles A2, B1, B2 y C1 del MCER. Al desarrollar la prueba desde su comienzo y en su totalidad y para asegurar la variación tanto en sus temas como en la tipología de tareas, decidimos asignar un responsable por destreza que desarrollaría las 3 tareas (2 en el caso de la expresión escrita).

2. Búsqueda de materiales: cada uno de estos responsables fue encargado de la búsqueda de textos –en el caso de la comprensión lectora-, archivos de audio, temas o guiones susceptibles de ser grabados –en el caso de la comprensión auditiva-, imágenes –en el caso de la expresión oral- y estímulos visuales (gráficos, folletos, estímulos escritos) –en el caso de la producción escrita-. Todos los desarrolladores contaban con una guía de desarrollador que describía como hemos vistos los aspectos relevantes para su tarea, incidiéndose en la reunión previa a este primer paso en que debían localizarse materiales suficientes que nos permitieran descartar aquellos que no se ajustaban a nuestras necesidades, los materiales debían de ser auténticos y libres para ser utilizados con fines educativos.

3. Mapeo de textos para la comprensión lectora: Una vez los textos fueron recopilados, se iniciaron una serie de reuniones de equipo en las que participaron las 8 personas involucradas en el desarrollo de materiales para la realización del mapeo de los textos. Las reuniones se realizaron en una sala de reuniones con proyector y sistema de sonido. Tras las diferentes sesiones, algunos de los textos fueron rechazados por no considerarse que se ajustaban al nivel o por no cumplir las características requeridas para la realización de tareas (no

proporcionaban suficiente información, etc.). Como responsables de la búsqueda, dirigimos el proceso y establecimos el tipo de mapeo a realizar en cada caso. Finalmente, llegamos a la elección de 6 textos para el nivel, de los cuales se eligieron 3 para la realización de tareas. Asimismo, durante este proceso y una vez realizado el mapeo de los textos, el equipo completo previsualizó los textos mapeados en pantalla y decidió sobre la tipología de ejercicio a realizar según el resultado del mapeo.

4. Grabación de audios y mapeo de archivos de audio para la comprensión auditiva: recopilamos el material pregrabado, y en los casos en los que se trataba de propuestas escritas sobre temas o guiones para ser grabados, se realizaron las grabaciones. Estas grabaciones se realizaron con guiones que los interlocutores leían para después improvisar siguiendo la estructura de los mismos. Asimismo se diseñaron preguntas para entrevistar a interlocutores sobre temas predeterminados sin que el entrevistado conociera estas preguntas de antemano. Tal y como se nos especificó durante nuestra formación, en ningún caso se leyeron textos escritos para evitar desvirtuar la naturaleza de la prueba y mantenernos fieles a nuestro constructo. Una vez recopilado el material pregrabado y realizado las grabaciones necesarias, pasamos al mapeo de los textos orales, dirigidos de nuevo por el responsable de destreza que determinaba el tipo de mapeo a realizar. De este mapeo se descartan aquellos archivos que no cumplen con nuestras necesidades y se seleccionan los audios que serán utilizados para el desarrollo de tareas, siendo estos aproximadamente el doble de los que se requerirían para permitir el descarte posterior. Una vez realizado el mapeo y conjuntamente todo el equipo, realizamos una previsualización del mismo mientras oímos el archivo para detectar los tiempos en el audio y localizar los fragmentos de los cuales surgirían los ítems. Nos aseguramos de este

modo de que los ítems pertenezcan a fragmentos equidistantes en el archivo de audio y de que exista el tiempo suficiente entre uno y otro para permitir al candidato procesar la información y responder a la pregunta. Seguidamente y de nuevo con la colaboración del equipo completo, se determina la tipología de ejercicios a diseñar.

5. Selección de temas y materiales para la producción oral y escrita: se recopilan los materiales para los estímulos visuales de las producciones oral y escrita y determinamos los temas y materiales apropiados mediante acuerdo de todo el equipo de desarrolladores. Se desechan aquellos temas que por temática o calidad (en el caso de las imágenes) no sean susceptibles de ser utilizados y se seleccionan los dos temas a utilizar en el desarrollo de las tareas de producción escrita y las imágenes y temas necesarios para desarrollar 4 versiones de prueba oral (4 pares de fotografías para el monólogo del candidato y 4 sets de imágenes para la tarea de interacción).

6. Desarrollo de tareas: Cada desarrollador responsable de destreza desarrolla las tareas y los ítems de acuerdo a la guía del desarrollador y a las decisiones adoptadas en las reuniones previas tras el mapeo de textos y de archivos de audio, así como de la revisión de los materiales para las tareas productivas. Se establece una fecha para la puesta en común con el resto del equipo.

7. Puesta en común, pilotaje con hablantes nativos: nuestros tiempos y las limitaciones de seguridad no hacían conscientes de la imposibilidad por el momento de realizar un pilotaje a gran escala. En primer lugar, necesitaríamos poder trabajar con al menos una convocatoria de antelación, preferiblemente dos para poder realizar las pruebas de pilotaje

y ser capaces de analizarlas e implementar modificaciones. En segundo lugar, nos limitan las consideraciones sobre la seguridad de las pruebas. Nuestro examen será determinante para la obtención de becas de movilidad, el acceso a determinadas categorías laborales o la obtención de un grado universitario, por lo que nos vemos obligados a mantener la seguridad de la prueba y realizar el pilotaje preferiblemente con alumnos externos de otra universidad perteneciente a ACLES. Por el momento y ante la incapacidad de poder superar estas dos limitaciones de tiempo y seguridad, decidimos realizar un pilotaje informal de prueba con hablantes nativos tal y como detalla Hughes (2003) y con profesionales de la enseñanza de la lengua y miembros de nuestro equipo de desarrolladores. Para ello, cada miembro del equipo realiza el examen como si de un alumno se tratara, poniéndose todas las opiniones y experiencias en común en varias reuniones en las que se invita a participar a personal del centro no profesional de la enseñanza del inglés pero estudiantes de la lengua. De nuevo nos limita la seguridad de la prueba, y el hecho de que todos los participantes sean miembros del centro limita el riesgo. Tras este pilotaje informal y puesta en común, se rechazan las tareas que se consideran poco apropiadas por contenidos, longitud, tipología de ejercicio o cualquier otro tipo de consideración de los anteriormente mencionados y se seleccionan aquellas que serán finalmente utilizadas para la prueba. Estas tareas seleccionadas son a su vez modificadas de acuerdo a la puesta en común de sugerencias, reformulando preguntas, clarificando el lenguaje o comprobando la guía de soluciones para que contenga todas las posibles respuestas. Calculamos al comienzo del proceso que debíamos llegar al pilotaje informal con al menos el doble de tareas propuestas que las que fuéramos a necesitar para la prueba definitiva, decidiendo archivar aquellas que fueran válidas para poder ser utilizadas en pruebas

posteriores. En la puesta en práctica del proceso descubrimos que no sólo no tuvimos tareas sobrantes sino que fue necesario repetir el mismo hasta de nuevo llegar a este paso para desarrollar tareas adicionales que cumplieran con las exigencias de nuestras propias especificaciones.

8. Preparación del cuadernillo y archivos de audio: una vez determinadas las tareas que serían utilizadas en las pruebas, se revisó el diseño del cuadernillo de examen y las instrucciones e información suministradas al alumno en el mismo. Se decidió asimismo unir todos los archivos de audio en un solo archivo, añadiendo al mismo las instrucciones y los tiempos destinados a la lectura de preguntas y revisión de respuestas, para de este modo facilitar la administración posterior y eliminar posibles diferencias en la misma.

Tras completar estos pasos, dimos el proceso de desarrollo de contenidos por terminado y pasamos todas las tareas seleccionadas a los administradores, que serán los encargados de preparar el formato del cuadernillo de examen, el número de copias, los materiales para vigilantes de la prueba y examinadores, etc. Cabe mencionar en este momento del proceso que se tuvieron en cuenta las condiciones de seguridad y para ello no se enviaron por correo electrónico los contenidos de la prueba ni se archivaron en unidades de discos a las que se pudiera acceder de manera remota. Durante el proceso de desarrollo de contenidos, cada desarrollador trabajó con un usb individual que se descargaba en el ordenador de la sala de reuniones para unificar en un único usb donde se fueron guardando los contenidos de la prueba en sus diversos estadios. El ordenador de la sala de reuniones no guardaba copia de los contenidos pues esta era eliminada al final de las reuniones.

5.3.2.3 Procedimiento de administración.

Es importante destacar que parte de nuestros objetivos al diseñar una prueba dentro de un contexto universitario era que esta prueba fuera administrable con los recursos del centro y no fuera gravosa para el mismo. En este sentido, el personal dedicado a la administración de la prueba incluía, aunque no se limitaba, a los desarrolladores. Puesto que consideramos que el procedimiento de administración descrito en nuestras primeras aproximaciones cumplía con estos objetivos de razonabilidad y practicidad, a la vez que atendía a la necesidad de limitar la variabilidad y por tanto el efecto de los factores contextuales sobre el rendimiento del candidato, aumentando de esta manera la fiabilidad de la prueba, mantuvimos las características del mismo añadiendo ligeras modificaciones a efectos de mejora. Es importante destacar que contamos en esta ocasión y gracias al desarrollo de una guía de administración fruto del trabajo que nos ocupa, con una definición de proceso más definida que establecía los tiempos y funcionaba a modo de lista de revisión de todos aquellos procedimientos que debían llevarse a cabo. Esto permitió asimismo el poder trabajar con profesorado del centro que no había estado involucrado en certificaciones previas, pues podían recibir información detallada de una manera sintética y eficaz y comprobar sus actuaciones con respecto a la misma.

El proceso de administración comenzó por tanto con la maquetación del cuadernillo y la revisión del mismo por desarrolladores y administradores para detectar erratas antes de la impresión final. Se publicitó la prueba y la guía del candidato fue publicada en la página web del centro con anterioridad a la apertura de matrícula. Terminada la matrícula de la prueba, se calcularon las necesidades de espacios y personal y se reservaron las aulas necesarias, se convocó a los alumnos en fecha y

hora para las pruebas orales y escritas y se convocó al tribunal para su constitución. La convocatoria de alumnos se realizó en esta ocasión mediante correos personalizados a la dirección de correo electrónico suministrada en la matrícula, atendándose a cambios de fecha y hora para las pruebas orales cuando estos se encontraban justificados. Una vez reservados los espacios, preparado el cuadernillo y convocados los alumnos y el tribunal, se procedió a la impresión de las copias, que fueron metidas en sobres cerrados y guardadas bajo llave en las dependencias del centro. Se realizaron asimismo copias de las guías de corrección y administración y se repartieron al personal involucrado en cada uno de los procesos.

Días antes de la prueba escrita se comprobó el funcionamiento de los sistemas de sonido de las aulas y el estado de las mismas. El mismo día de la prueba escrita se convocó al personal con media hora de antelación y se comprobó de nuevo el estado del aula y del sistema de sonido. La realización de la prueba de comprensión auditiva se facilitaba al haberse creado un único archivo de audio que permitía su reproducción al comienzo de la prueba y suministraba las mismas instrucciones en todas las aulas, estableciendo del mismo modo los tiempos de escucha y revisión y eliminando la variabilidad, facilitando así la labor del personal administrador. A continuación se siguieron los pasos descritos en la guía de administración. En el caso de la prueba oral, se convocó al personal con media hora de antelación y se repartieron los sobres con el material de la prueba en cada una de las aulas. De nuevo se siguió el procedimiento establecido en la guía sin incidentes.

Administrada la prueba, se siguió de nuevo el procedimiento establecido de cálculo de resultados según una fórmula en Microsoft Excel, y se

introdujeron las notas en un listado para la comunicación de resultados, que de nuevo se comunicaron mediante correo electrónico personalizado a los alumnos. Se recibieron las reclamaciones presentadas en el registro general de la universidad según procedimiento y se procedió a convocar al tribunal para su revisión. Tras resolver las reclamaciones, se publicaron las calificaciones definitivas y se tramitó la emisión de certificados, dando por finalizado el procedimiento de administración.

Como conclusión a nuestra descripción del proceso de implementación de mejoras, ilustraremos la realización de la prueba como en los casos anteriores con una representación gráfica de los alumnos presentados y de los resultados obtenidos por los mismos.

Porcentaje de alumnos presentados a examen

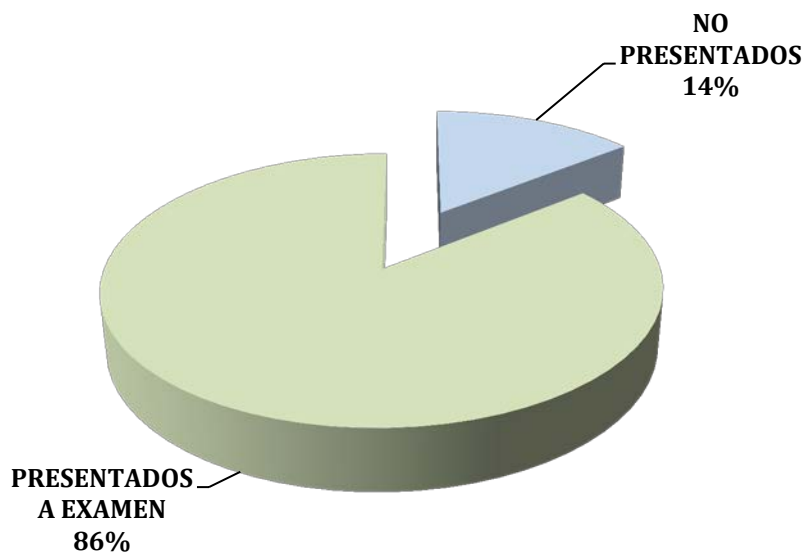


Figura 28. Porcentaje de alumnos presentados a examen en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de julio de 2012.

Porcentaje total de aprobados

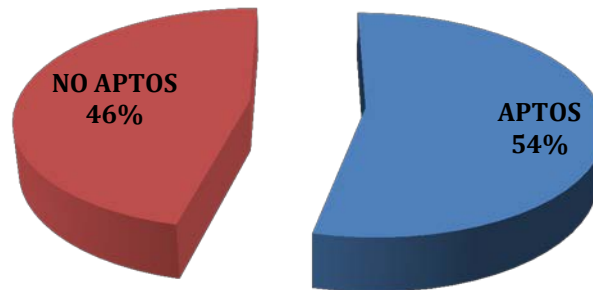


Figura 29. Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de julio de 2012.

Numero de alumnos por nota

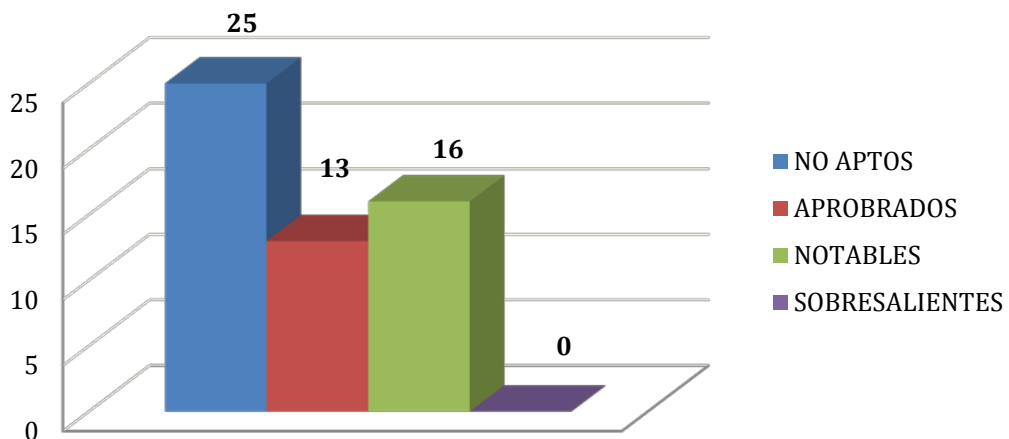


Figura 30. Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de julio de 2012.

Como podemos observar, existe un alto porcentaje de suspensos que de nuevo parecen responder al desconocimiento de los contenidos de la

prueba por parte de los candidatos, puesto que al ser el nivel requerido por la universidad para la consecución del grado, los candidatos se presentan al mismo independientemente de su nivel de lengua. Para comprobar nuestra hipótesis, acudimos al estudio cualitativo de los resultados de la prueba y observamos que las calificaciones son consistentes en las destrezas y que aquellos candidatos que habían obtenido la calificación de no-apto, habían obtenido bajos resultados en cada una de las partes de la prueba, siendo sin embargo la comprensión auditiva la destreza con resultados más pobres. Decidimos ante la observación de estos resultados mejorar la calidad de nuestros audios en la medida en que nos fuera posible para evitar que esto pudiera ser causa de bajas calificaciones, así como también consideramos la necesidad de implementar el pilotaje con alumnos, así como solicitar informes de evaluación de las pruebas de expertos externos al centro, aprovechando para esto nuestra pertenencia a ACLES y considerando que este requisito estaba contemplado dentro del procedimiento establecido para los centros poseedores del sello de calidad ACLES en la administración de su modelo de examen. Veremos a continuación la puesta en marcha de estas acciones en nuestra última certificación analizada para nuestro estudio en la cual nos acercamos a un modelo definitivo de prueba para nuestro centro.

5.4 Hacia un modelo de examen: prueba de certificación de competencia lingüística de enero de 2013.

En enero de 2013 llevamos a cabo de nuevo una convocatoria de certificación lingüística²⁰ siguiendo con nuestro calendario planeado de dos certificaciones anuales en enero y julio. En esta ocasión, el examen ha sido publicitado al igual que en los casos anteriores a través de la

²⁰ ver anexo 18. Prueba de certificación de Competencia Lingüística de enero de 2013

página web tanto del centro como de la universidad y se produce un número de matriculados similar. Tal y como hemos comentado con anterioridad, la definición de especificaciones y el proceso de creación e implementación del examen habían sido definidos en nuestra convocatoria anterior con buenos resultados, y sin embargo habíamos detectado la necesidad de modificaciones en el proceso que a pesar de no alterar significativamente las especificaciones del mismo debían en nuestra opinión ser llevadas a cabo.

En primer lugar y como mencionamos en nuestro apartado anterior, una de las modificaciones atañía la calidad de los audios, puesto que el análisis cualitativo de los resultados de la prueba de certificación anterior indicaba que era la destreza con puntuaciones más bajas entre los candidatos. A pesar de que la experiencia en la enseñanza y pruebas de rendimiento y de nivel nos indicaba que la comprensión auditiva es en general la destreza con más dificultad para nuestros alumnos, consideramos que podíamos mejorar la calidad del audio aplicando ciertas modificaciones. Por un lado, y a pesar de que la calidad del sonido era buena y sin ruido de fondo al haber sido grabado con un micrófono de calidad, el hecho de que la grabación no se hubiera realizado en un estudio de sonido suponía que podía apreciarse ruido blanco que podía suponer una distracción al variar este de una tarea a otra. Asimismo, al haberse editado no profesionalmente, y a pesar de controlarse los niveles de sonido, existía una variación entre los mismos entre tareas y estas no estaban delimitadas por ninguna marca de sonido (pitido o similar), lo que parece desconcertaba a los candidatos. Puesto que considerábamos que habíamos llegado al límite de lo que se podía conseguir sin recurrir a una grabación profesional y puesto que contábamos con el apoyo de la UPV y de su área de radiotelevisión, acudimos a sus responsables para de ese

modo realizar las grabaciones en estudio de radio para que fueran posteriormente editadas por técnicos de sonido profesionales. Establecimos por tanto un calendario de grabación y acudimos a los estudios junto con nuestros actores voluntarios para la grabación de las tareas. A continuación, se grabaron las instrucciones generales y las específicas de cada una de las tareas y proporcionamos a los técnicos de sonido un guion que establecía el orden de las instrucciones y de las tareas para que pudieran editarlo como una única grabación e introducir marcas de sonido que permitieran al candidato identificar el comienzo de cada una de las partes. Como ya hemos comentado, una de nuestras preocupaciones al diseñar una prueba de certificación lingüística para la universidad era la necesidad de proteger la seguridad de la misma, y en este caso se producía un problema de seguridad al realizarse las grabaciones fuera del centro y con personal ajeno al mismo. Con la intención de subsanar esto, solicitamos de la universidad un modelo de acuerdo de confidencialidad que se suministró para su firma a todo el personal involucrado en la prueba, tanto personal del CDL como personal externo.

En segundo lugar, nos encontrábamos con el problema del pilotaje con alumnos, que no habíamos podido realizar hasta el momento pero considerábamos necesario. En las convocatorias anteriores, habíamos realizado pilotaje de las pruebas con hablantes nativos, preservando la seguridad de la prueba y ajustándonos a nuestros tiempos de preparación de la misma. Posteriormente habíamos realizado un análisis cualitativo de los resultados. Sin embargo, considerábamos que los datos obtenidos eran insuficientes y que debíamos realizar un pilotaje con alumnos que nos proporcionará datos sobre el funcionamiento de las tareas con alumnos reales y en condiciones lo más cercanas posibles a las

condiciones de examen. Se nos planteaban sin embargo los dos problemas mencionados, la limitación temporal y los problemas con la seguridad de la prueba, que no hacían posible la realización de pilotaje a gran escala con nuestros alumnos –problemas de seguridad- y nos impedían realizarlo con alumnos de otra universidad –limitaciones temporales-. A partir de esto, decidimos optar por una solución intermedia y de transición que nos permitiera pilotar las pruebas y obtener datos sobre la fiabilidad de las mismas. Nuestra solución de compromiso consistió en comenzar pilotando las tareas de comprensión auditiva y comprensión lectora y utilizar para ello a los alumnos del CDL del nivel inmediatamente superior que acababan de comenzar el curso, puesto que consideramos que si habían accedido a este nivel como progresión de sus cursos en el centro o a través de una prueba de nivel, su nivel era el anterior al curso que acababan de comenzar y por tanto coincidente con el nivel de la prueba. Sin embargo y puesto que pertenecían a un nivel superior, considerábamos que existía una menor probabilidad de que formaran parte de nuestra población real de candidatos. De este modo se decidió utilizar a alumnos de nivel C1 del centro que acababan de comenzar el curso para pilotar la prueba de certificación de nivel B2. La razón de pilotar únicamente dos de las destrezas fue de limitación temporal, puesto que la realización y corrección de las tareas productivas requería más tiempo y recursos, además de que considerábamos en vista del análisis de las pruebas anteriores que eran las tareas más problemáticas en cuanto a su redacción. Nuestra siguiente consideración en pro de mantener la seguridad del examen consistió en no pilotar la prueba completa en ninguno de los grupos sino que en cada uno de ellos se pilotaría una tarea de comprensión auditiva y una tarea de comprensión lectora. Esto suponía un inconveniente desde el punto de vista de la representatividad de la muestra, puesto que limitaba

considerablemente el número de candidatos que realizarían cada tarea (un grupo por tarea que suponía 16 candidatos) pero nos ofrecía una mayor seguridad al fragmentar la información que sobre la prueba final de certificación obtendrían los alumnos. Los alumnos no fueron informados de estar realizando un pilotaje de prueba de certificación y realizaron las tareas como parte de un ejercicio de clase que les ayudaría a determinar su nivel, lo que difería de las condiciones reales de la prueba en cuando al estado psicológico de los candidatos pero añadía seguridad. En todo caso, se mantuvieron los tiempos y no se proporcionaron instrucciones adicionales más allá de aquellas especificadas en la propia tarea. Los resultados del pilotaje con alumnos fueron analizados cualitativamente, el número reducido de alumnos permitía un análisis pormenorizado y la obtención de feedback individualizado por parte de cada candidato, puesto que fueron preguntados sobre la dificultad de la prueba, legibilidad de las rúbricas, calidad del audio, etc. Como resultado de este análisis se modificó la redacción de alguno de los enunciados, se bajó el volumen de la marca de sonido del audio y se corrigieron erratas. No hubo necesidad de realizar modificaciones mayores puesto que las tareas funcionaron correctamente para alumnos matriculados en un nivel superior y que por tanto debieran tener el nivel exigido. Sin embargo y a pesar de esto, consideramos que en el futuro deberíamos determinar el funcionamiento de las tareas mediante un examen cuantitativo complementario que nos permitiera obtener datos estadísticos de nuestro análisis con un número más amplio de población.

En tercer lugar, nos encontramos con la necesidad de establecer escalas de ejecución de las tareas productivas (producción e interacción oral y escrita) con la descripción de los diferentes niveles de la misma dentro de cada una de las bandas de nivel establecidas por el Marco (B2

en este caso), que pudieran proporcionarse como anexo a la guía del corrector y nos proporcionarían una mayor uniformidad en la corrección. Tal y como hemos comentado anteriormente, el tipo de tareas en la comprensión auditiva y de lectura y sus guías de corrección, permitían una corrección altamente objetiva y por tanto uniforme entre correctores, sin embargo, en el caso de las destrezas productivas en las que el tipo de tareas utilizadas es de producción, requieren una especificación mayor en cuanto a criterios para asegurar la corrección uniforme. Así, en las convocatorias anteriores, se puntuaba al alumno según una escala analítica de criterios y la definición de los mismos, pero el corrector no disponía de una descripción de los diferentes niveles de ejecución del candidato dentro de cada nivel. Es decir, y a modo de ejemplo, a la hora de evaluar los criterios de producción escrita (adecuación de la tarea, cohesión y coherencia, corrección gramatical y corrección léxica), el corrector disponía de la definición global de los niveles del marco proporcionada en la guía del corrector y de una escala analítica de los diferentes criterios a corregir, pero no se le proporcionaba una tabla de descriptores anexa a la escala analítica para las tareas productivas que determinara qué producción se consideraría en el nivel y cuáles por encima o por debajo del mismo. Hasta este momento, indicábamos a los correctores que asignaran 5 puntos a las tareas (3 y 2 respectivamente para el caso de la producción escrita), estableciendo que el punto medio sería la definición del nivel en la escala analítica proporcionada, y por encima o por debajo estarían las producciones que no cumplieran con el mismo o lo excedieran. No se especificaba sin embargo que se consideraría no alcanzarlo o excederlo y quedaba esto a criterio del corrector y a su conocimiento del Marco. Ante nuestra necesidad de proporcionar una corrección lo más uniforme posible, decidimos especificar estos niveles de ejecución más allá de la definición “por

encima del nivel”, “acorde al nivel” y “por debajo del nivel”. Para ello, programamos una serie de reuniones entre el personal del centro involucrado en el desarrollo y corrección de las pruebas en las que se determinaron aquellas características que definirían una ejecución suficiente para el nivel, una ejecución excelente para el nivel y una ejecución insuficiente para el nivel en las dos destrezas examinadas. A continuación elaboramos una tabla de descriptores para cada una de las destrezas que determinaba específicamente qué características concretas debía de tener la ejecución de una tarea para recibir una puntuación concreta del 0 al 5 según habíamos establecido previamente. Estas tablas se añadieron como anexo IIIb y como anexo IVb a la guía del corrector²¹²².

Por último, y como consecuencia de nuestra necesidad de establecer la validez de nuestra prueba más allá de la formación de nuestros desarrolladores, la solidez de nuestras especificaciones y el funcionamiento del pilotaje con hablantes nativos y con candidatos a pequeña escala, se decidió solicitar un informe de evaluación de expertos que refutaran nuestro trabajo y nos ofrecieran posibilidades de mejora del mismo. Puesto que este procedimiento se encontraba contemplado en las directrices de la asociación para la validación de los modelos de examen de cada una de las instituciones con el sello ACLES, se remite la prueba a la asociación para su evaluación por auditores externos. Estos auditores son seleccionados por su reconocido prestigio y amplia experiencia en realización de exámenes, lo que sin duda nos iba a portar datos de gran relevancia para nuestro propósito de mejora.

²¹ Ver anexo 19. Criterios de corrección de producción escrita. Escala de descriptores

²² Ver anexo 20. Criterios de corrección de producción oral. Escala de descriptores.

El resultado de esta evaluación externa efectivamente nos proporcionó una valiosa información así como recomendaciones generales para futuras convocatorias. Veremos a continuación las consideraciones generales y recomendaciones, aunque el informe contiene un análisis pormenorizado por destrezas que puede consultarse en nuestro anexo 21²³.

CONSIDERACIONES GENERALES

Se considera que este examen es suficientemente válido y fiable para su finalidad de acreditar el nivel B2. Las tareas respetan y siguen las recomendaciones para la elaboración de pruebas de ACLES y los protocolos de calidad dictados por prestigiosas instituciones relacionadas con el diseño de exámenes (ALTE, EALTA...).

Del análisis y diagnóstico de las cuatro partes se desprende lo siguiente:

- El número de tareas es adecuado para que el examen se considere fiable y válido dado que se obtienen suficientes datos de las distintas competencias de los candidatos en las cuatro destrezas.
- Las tareas son de tipología, registro y temas suficientemente variados y se ajustan a los criterios de autenticidad recomendados por ACLES.
- Igualmente los textos, las tareas y los ítems corresponden al nivel que se quiere acreditar, B2.
- Los enunciados e instrucciones son claros y concisos. Igualmente, hay un ejemplo que ilustra lo que los candidatos deben hacer en cada tarea.
- Los ítems están formulados de forma sencilla con lenguaje propio del nivel. Además no reproducen la información del texto sino que la parafrasean.
- Los temas de las tareas y los soportes de las pruebas no son angustiosos ni ofensivos.
- Los ítems están ordenados según la información que aparece en el texto/grabación.

Sin embargo se recomienda llevar a cabo las siguientes acciones de mejora:

- Por razones de transparencia se sugiere incluir las fuentes de las que se han extraído los materiales y que se indique en el caso de que los textos hayan sido adaptados.
- Se recomienda que en el caso de las tareas de comprensión oral se procure utilizar

²³ Ver anexo 21. Informe de evaluación de expertos ACLES.

materiales auténticos y que haya suficiente variedad de voces y acentos. Asimismo es recomendable que haya textos tanto dialógicos como monológicos en cada una de las partes para este nivel.

- Es conveniente comprobar la calidad de la grabación en la misma sala donde va a administrarse la prueba.
- Se sugiere que cada tarea corresponda a un formato diferente dentro de cada una de las partes con el fin de evitar el llamado “efecto formato“, es decir que los candidatos se vean favorecidos o perjudicados por un único tipo de tarea.
- Se recomienda encarecidamente que las respuestas de los ítems no sean previsibles ni se puedan responder por conocimientos generales.
- Es conveniente que en el caso de tareas que exigen respuestas abiertas se incluyan todas las posibles respuestas aceptables.

Tabla 22. Informe de expertos ACLES. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística. Enero de 2013.

Como podemos ver, la evaluación externa resulta positiva y refrenda lo comentado anteriormente sobre el número de tareas, la tipología de las mismas y los temas elegidos. Asimismo, el proceso de selección tanto de textos como de tareas ha resultado satisfactorio en cuanto a la determinación del nivel, y se considera que tanto la rúbrica de las tareas como la organización y ejemplos provistos se adecúan a las directrices de instituciones internacionales especializadas en este campo. En cuanto a las recomendaciones, puesto que recibimos el informe con posterioridad a la realización de la prueba, no pudimos implementarlas en esta convocatoria, pero fueron debidamente anotadas para su introducción posterior. Asimismo, es necesario mencionar, que alguna de las recomendaciones, concretamente aquellas relacionadas con las opciones de respuesta de las tareas de respuestas abiertas, tratan de cuestiones que fueron detectadas durante el pilotaje de la prueba y que fueron subsanadas mediante reuniones con los correctores de la prueba previamente a la corrección de la misma. Cabe también destacar que nos encontramos ante un dilema con los archivos de audio para las tareas de

comprensión auditiva, pues en nuestro empeño de obtener grabaciones de alta calidad nos vimos forzados a realizarlas nosotros mismos con personal del centro, lo que necesariamente disminuye el número de voces y la autenticidad. Consideramos que deberemos ponderar en el futuro las ventajas de utilizar materiales auténticos con un mayor ruido de fondo y diferencias en los niveles de sonido entre tareas y aquellas de continuar grabando nuestros propios audios pero aumentando el número de hablantes en nuestras grabaciones y el formato de las mismas, mejorando de este modo su nivel de autenticidad.

Vistas las modificaciones introducidas en esta convocatoria de certificación, pasaremos al igual que en los casos anteriores, al análisis de los resultados de la prueba.

Porcentaje de alumnos presentados a examen

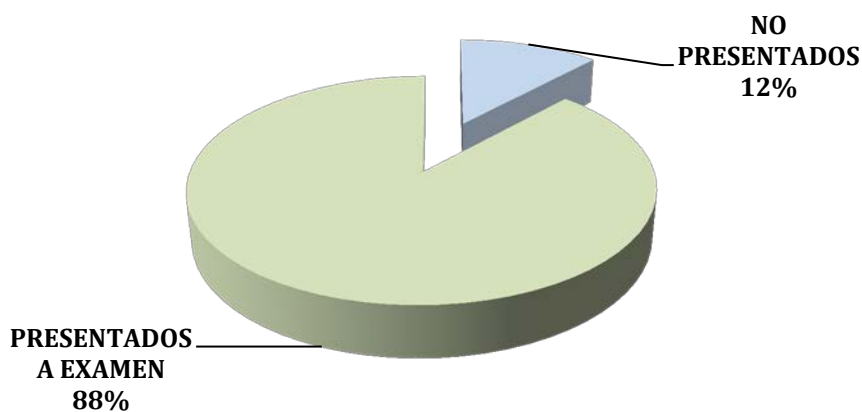


Figura 31. Porcentaje de alumnos presentados a examen en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2013.

Porcentaje total de aprobados

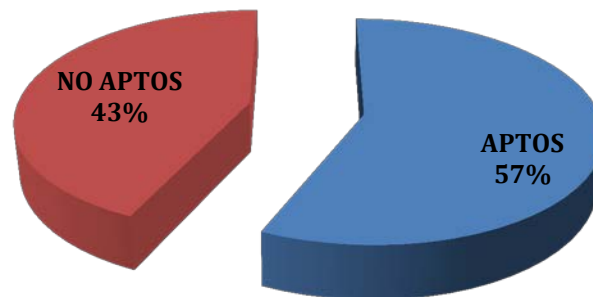


Figura 32. Porcentaje de aptos y no aptos en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2013.

Numero de alumnos por nota

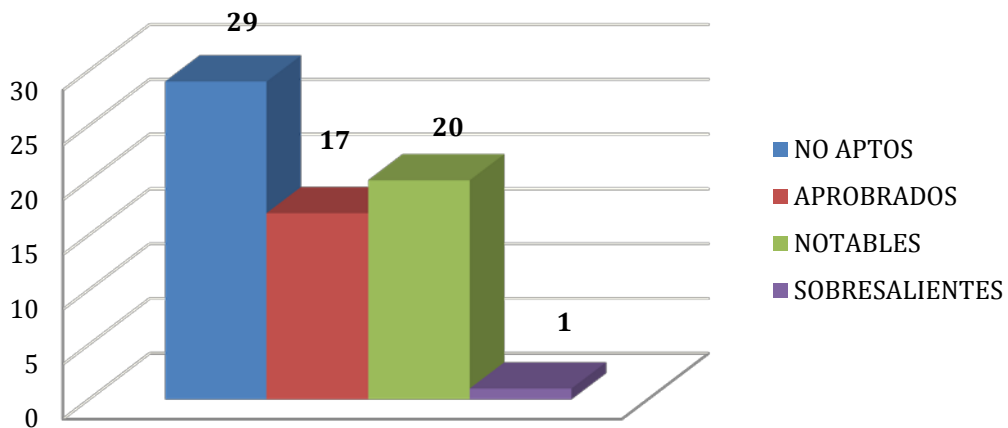


Figura 33. Distribución de resultados en la Prueba de Certificación de Competencia lingüística B2 del Centro de Lenguas de enero de 2013.

Como podemos observar, aunque se produce un ligero aumento en el número de candidatos, este no supone una modificación sustancial. Lo mismo podemos decir en cuanto al número de no presentados a la prueba que coincide con los porcentajes habituales en las pruebas de certificación del centro. En cuanto al porcentaje de aprobados,

destacamos que existe un ligero aumento en comparación con convocatorias anteriores, y tras el análisis cualitativo de los resultados de los candidatos en las diferentes destrezas, nos atrevemos a aventurar que los candidatos vienen más informados a la prueba y son conocedores de los contenidos de un nivel B2 del marco. Como comentamos, nuestra hipótesis se basa en el análisis de sus resultados, puesto que las notas obtenidas por los candidatos en las diferentes destrezas son equilibradas y existe un mayor número de candidatos que a pesar de no superar el nivel, se acercan al mismo. Nuestra teoría queda refrendada por el informe de validación de expertos que confirma que las tareas de la prueba y los ítems integrados en ellas son adecuados para el nivel que se requiere. Asimismo, la UPV y el CDL como organismo encargado de la formación no reglada de lenguas en la misma, han realizado un considerable esfuerzo para informar a los alumnos de grado de la necesidad de obtener un B2 en una lengua extranjera para la obtención del grado y de las competencias que se requieren para la consecución de este nivel. Por otro lado y en cuanto a la distribución de los resultados, observamos que es más amplia que en las convocatorias anteriores, lo que se presenta como deseable en un examen de proficiencia con referencia a norma como el que nos ocupa. Destacamos tras este análisis la necesidad de realizar estudios estadísticos sobre el funcionamiento de nuestros ítems, así como la conveniencia de comenzar un procedimiento de establecimiento de estándares para las tareas productivas que nos permita concretar todavía más nuestros criterios de corrección y parrillas de ejecución de las tareas.

La cronología de nuestro estudio acaba aquí, sin embargo no es así con nuestro proceso de puesta en marcha de una prueba de certificación, que ha continuado a lo largo de la redacción de esta tesis doctoral y ha sufrido

modificaciones o está en proceso de hacerlo a partir de formación adicional, nuevas necesidades y nuevas experiencias. Como hemos podido observar en nuestro estudio de la evolución de los exámenes de certificación a lo largo de estos años, el proceso de creación de una prueba es gradual e iterativo. A lo largo de este tiempo, se han revisado contenidos y redefinido procesos, modificándose ambos de acuerdo a las necesidades o fortalezas y debilidades detectadas. En ocasiones se han implementado mejoras o procedimientos que han sido de nuevo modificados por no adaptarse a nuestras necesidades, mientras que otros han permanecido inalterados por considerarse que su funcionamiento era el adecuado. Nuestra prueba actual no es la definitiva y existen aspectos que deberán ser implementados, como son el pilotaje a gran escala, el análisis estadístico de datos, la definición de microtarefas requeridas por niveles y el establecimiento de un procedimiento de benchmarking para la corrección de tareas productivas, en el que nos encontramos actualmente inmersos. Del mismo modo, las necesidades de la comunidad universitaria y de nuestro entorno son cambiantes y se encuentran en un proceso de evolución propio que necesariamente afectará al nuestro y nos obligará posiblemente a la redefinición de contenidos y de procedimientos para hacer frente a un mayor número de candidatos y unos tiempos más ajustados, así como a un examen de gran trascendencia que por su perfil, supondrá una responsabilidad social incrementada. Aunque consideramos que en la actualidad nuestro modelo cumple sobradamente con los requerimientos de ACLES y que hemos logrado cumplir con nuestros objetivos, diseñando y administrando una prueba de calidad, tenemos la seguridad de que seguiremos modificando aspectos de la prueba en cada una de nuestras administraciones y de que sólo a través de estos procedimientos de revisión continua podremos

realmente llegar a un modelo que se adapte a las necesidades reales de nuestro entorno, el universitario.

**RESULTADOS Y PROPUESTA DE PROCEDIMIENTO PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE UNA PRUEBA DE CERTIFICACIÓN
LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD**

A lo largo de nuestro estudio hemos analizado el proceso de implementación de una prueba de certificación lingüística en el Centro de Lenguas de la Universitat Politècnica de València a lo largo de dos años. Hemos analizado la evolución de todo el procedimiento desde sus orígenes en las pruebas de nivel y rendimiento elaboradas por el centro hasta su consolidación como prueba de certificación oficial validada por el sello ACLES y refrendada por la CRUE y la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana. Creemos poder proponer tras la experiencia obtenida durante este proceso, una propuesta de procedimiento para la implementación de un examen de certificación lingüística en la universidad. Nuestro procedimiento se basa en las especificaciones diseñadas para los procesos de estas características por instituciones competentes en este campo –concretamente en aquellas propuestas por ALTE como complemento al Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2011)-, y en nuestra propia experiencia y estudio del proceso que nos permitirán adaptar las mismas a un contexto tan específico como es la universidad española. Somos conscientes en todo caso de la variabilidad del contexto universitario español, y por esta misma razón hemos procurado proponer un marco de actuación lo suficientemente amplio como para ser utilizado por instituciones con recursos y posibilidades diversos, manteniendo en todo caso los requerimientos que consideramos esenciales para asegurar la viabilidad del mismo tanto en cuanto a aplicación como en cuanto a calidad.

Fruto de nuestro estudio pasaremos a analizar nuestra propuesta que dividiremos en seis estadios diferenciados que a su vez llevan aparejados diferentes pasos para su desarrollo y determinaremos unos tiempos de

ejecución aproximados para cada uno de ellos. Es necesario tener en cuenta que dependiendo de los recursos humanos disponibles, algunos de estos pasos y sus periodos de ejecución podrán ser simultáneos y no necesariamente consecutivos. Del mismo modo, y a pesar de que esta planificación temporal se presenta de manera orientativa, estableceremos unos mínimos y unos máximos de ejecución atendiendo a la diversidad de factores y contextos involucrados en un proceso de estas características.

6.1 Planificación



Figura 34. Estadio de planificación de una prueba de certificación lingüística.

Nuestro primer estadio es el estadio de planificación de la prueba compuesto por el estudio del contexto y del propósito de la prueba, la formación de los especialistas y el estudio de las necesidades de recursos.

1. Estudio del contexto y propósito del examen (1-2 meses): en este primer paso del proceso, se determinará el público objetivo así como el propósito de la prueba. Para ello se realizará un estudio de necesidades tanto del contexto, universitario y social, que rodeará la prueba, como de los posibles candidatos, determinando de esta manera los objetivos que deberán ser cumplidos y las necesidades que deberán ser cubiertas en materia de contenidos, niveles, etc. La determinación del propósito de la prueba es crucial puesto que la validez de la misma dependerá de que esta sea capaz de satisfacerlo.

2. Formación de especialistas (2-12 meses): una vez determinado el contexto en el que se desarrollará la prueba y por tanto el propósito de la misma, es necesario formar al personal que se encargará del diseño, corrección y administración de la misma. Las necesidades de este tipo de prueba requieren de conocimientos teóricos sobre evaluación de lenguas aplicados al caso concreto de las pruebas de proficiencia y su aplicación en un plan de formación específica por destrezas que incluya la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita. Del mismo modo, la formación en el Marco Común Europeo de Referencia y en las recomendaciones anexas para la preparación de exámenes será necesaria para poder enmarcar la prueba en el contexto deseado para una prueba universitaria europea.

3. Estudio de las necesidades de recursos (1-2 meses): los recursos disponibles para la realización de la prueba tanto a nivel material como humano son determinantes a la hora de determinar el diseño de la misma. El entorno universitario permite la utilización de recursos comunes que pueden ser optimizados para incrementar el grado de gobernabilidad de la prueba y solo mediante la realización de un estudio de necesidades

previo se podrá determinar aquellos con los que contamos y aquellos que serían necesarios y por tanto se deben proveer. Este paso es particularmente importante de cara a actores externos e institucionales puesto que permite obtener una visión realista de cuál será el coste de la implantación de la prueba en la institución, determinando por tanto su viabilidad.

6.2 Diseño

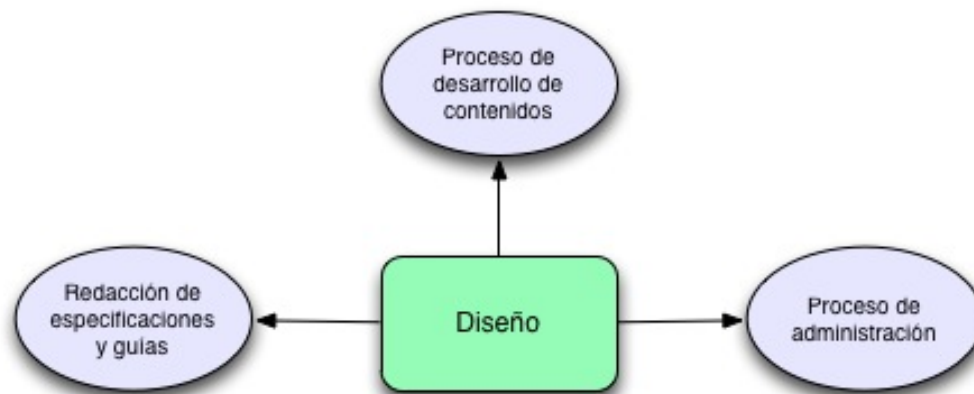


Figura 35. Estadio de diseño de una prueba de certificación lingüística.

Nuestro segundo estadio es el de diseño de la prueba compuesto por la redacción de especificaciones y guías, el proceso de desarrollo de contenidos y el proceso de administración. Necesitamos considerar que el proceso de desarrollo de una prueba de certificación es como hemos visto anteriormente, iterativo, y lo es particularmente en cuando al proceso de diseño de la misma, puesto que en sus comienzos se producirán necesariamente modificaciones entre las diferentes convocatorias de la prueba, implementándose mejoras surgidas de la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica.

1. Redacción de especificaciones y guías (6-24 meses): puesto que ya han sido determinadas las necesidades del entorno y de los candidatos y determinado el propósito de la prueba, se puede dar paso a la redacción de las especificaciones de la prueba que deberán ajustarse al estudio de necesidades realizado. La redacción de guías independientes para cada uno de los actores involucrados en el proceso es recomendable pues permite ajustar el grado de detalle de la información suministrada dependiendo del perfil concreto de cada uno de ellos. De este modo, se pueden establecer cuatro categorías de actores involucrados: candidatos, desarrolladores, administradores, correctores. En este paso deben establecerse los contenidos y la forma de la prueba, el proceso de desarrollo de los mismos y su planificación temporal, el proceso de corrección de las tareas y las escalas de calificación y el procedimiento a seguir en la administración.

2. Proceso de desarrollo de contenidos (3-6 meses): este paso deberá poner en práctica las directrices propuestas en la guía para desarrolladores. Cuanto más definida haya sido la redacción de la guía para desarrolladores, más sencillo resultará el proceso de redacción de contenidos para la prueba, pues permitirá uniformidad entre los distintos desarrolladores y establecerá unas directrices claras e inequívocas. De este modo, no sólo se aplicarán en este paso las directrices relativas al desarrollo de ítems y tareas, sino que deberían también considerarse aquellas relativas a la seguridad de la prueba, la cronología del proceso, etc.

3. Proceso de diseño de la administración (1-2 meses): en este paso concreto hablamos de la puesta en práctica de las directrices marcadas por la guía de administración. De nuevo y al igual que en el caso del

desarrollo de los contenidos de la prueba, la especificidad en el desarrollo de la guía facilitará el proceso. Debemos tener en cuenta en el diseño de este paso que no sólo se deberá atender a las necesidades de administración de la prueba sino también a los procedimientos establecidos por la propia institución a la que se pertenece, puesto que deberán ser consecuentemente respetados. De este modo, la creación del tribunal, el procedimiento de reclamación o de revisión y la comunicación de resultados o emisión de certificados deberán adaptarse a cada institución concreta y cumplir con la normativa establecida para cada uno de los casos.

6.3 Pilotaje

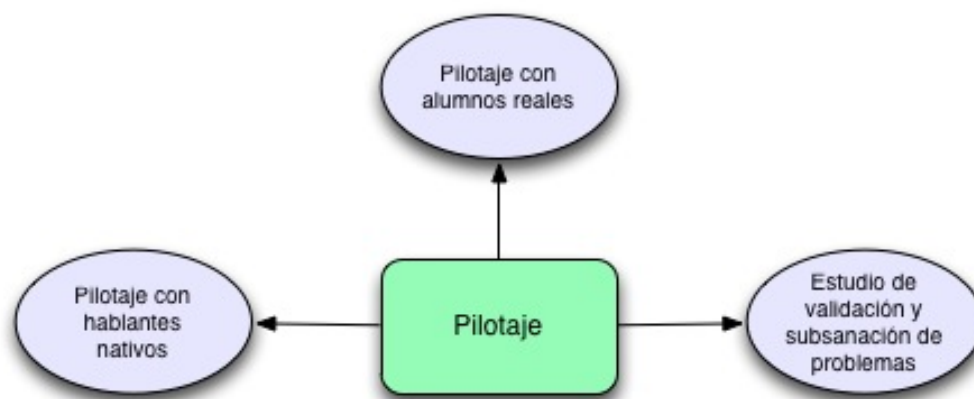


Figura 36. Estadio de pilotaje de una prueba de certificación lingüística.

Nuestro tercer estadio del proceso es el pilotaje de la prueba que hemos dividido en pilotaje con hablantes nativos, pilotaje con alumnos reales y estudio de validación de los resultados y subsanación de problemas detectados.

1. Pilotaje con hablantes nativos (2-4 semanas): este paso resulta útil para la detección de errores generales tales como la utilización de temas poco apropiados o la repetición de formatos en las tareas. Supone una revisión por parte de candidatos que no se ven afectados por la dificultad de la lengua y pueden juzgar la prueba en sí de manera independiente. La utilización de profesionales formados en el área puede resultar útil al ser capaces de detectar problemas relacionados con la propia dinámica de los ítems o con la adecuación de las tareas a las especificaciones de la prueba.

2. Pilotaje con alumnos reales (1-12 meses): en este caso el pilotaje se realiza con alumnos reales que preferiblemente deberán tener un perfil similar al de los candidatos de la prueba. La cronología establecida para este paso es muy amplia puesto que el número de alumnos utilizados para el pilotaje y los condicionantes de seguridad afectarán enormemente la duración del proceso. No debemos olvidar que se trata de pruebas universitarias y por tanto es necesario salvaguardar la seguridad de las mismas, para ello pueden elegirse diversas fórmulas tales como la utilización de alumnos de otras universidades, la especiación en el tiempo de la administración real de la prueba, la segmentación de la prueba que podrá ser pilotada en distintas poblaciones de alumnos, etc.

3. Estudio de validación y subsanación de problemas (1-12 meses): tras la realización de las pruebas de pilotaje es necesario realizar un estudio cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos para detectar posibles errores antes de obtener una versión final de la prueba. De nuevo nos encontramos con un paso con una horquilla temporal muy amplia, puesto que en él intervienen diversos factores de difícil cuantificación a priori: número de candidatos utilizados para el pilotaje,

modo de realización del estudio –cualitativo, cuantitativo, con expertos externos, etc.-. Del mismo modo, la subsanación de errores será difícil de prever de una convocatoria a otra, aunque como ya hemos comentado con anterioridad, una formación de profesionales adecuada y una redacción de especificaciones detallada facilitarán el proceso y limitarán el número de modificaciones a realizar. En muchos casos, la subsanación de errores supondrá la vuelta al proceso de desarrollo de contenidos y por tanto la repetición del proceso y la consecuente extensión en el tiempo del mismo, de ahí la importancia de limitar las mismas mediante la formación y especificaciones.

6.4 Administración de la prueba



Figura 37. Estadio de administración de una prueba de certificación lingüística.

Nuestro cuarto estadio es la administración de la prueba, en el que aplicaremos el diseño del proceso de administración realizado en nuestro estadio dos y que subdividiremos en preparación de la guía de administración, preparación de los materiales de examen y gestión del proceso de administración en sí.

1. Preparación y difusión de la guía de administración (1-2 semanas): este paso hace referencia no a la redacción de la guía de administración que deberá haber sido definida en los estadios uno y dos sino a la revisión e impresión de la misma para su entrega a los administradores de la prueba (responsables de procesos administrativos, vigilantes, etc.). Una vez impresa y entregada a los interesados, se deberá permitir la resolución de dudas que puedan surgir por el medio que sea establecido (correo electrónico, reuniones previas, etc.) de modo que no surjan estas en el día de la administración y esta se realice de la manera más uniforme posible en cada una de las convocatorias.

2. Preparación de materiales (1-4 semanas): este paso conlleva la preparación de los cuadernillos de examen, que incluirá la maquetación de los mismos, la revisión de erratas y corrección de las mismas y la impresión de las copias necesarias. Asimismo, incluirá la preparación de las carpetas para examinadores orales y aulas de examen oral y la preparación de los materiales para los correctores de las cuatro destrezas (guía del corrector). De nuevo y al igual que en los casos anteriores, los tiempos variarán dependiendo del número de copias, del proceso de copiado (externo o interno), del procedimiento de repartición de las guías (electrónicamente o mediante reuniones previas), etc.

3. Gestión del proceso de administración (1-12 meses): este paso incluye toda la organización administrativa del proceso, desde la difusión de la información sobre el examen –guía del candidato, especificaciones, fechas de examen, precios, etc.- mediante los diferentes medios establecidos, pasando por el proceso de matrícula y de gestión de datos y pagos, la constitución del tribunal, la generación de listados, comunicaciones a candidatos, reserva de aulas, pruebas de sonido,

establecimiento de vigilantes, preparación de justificantes de asistencia, comunicaciones de resultados, hasta el cierre de actas y la emisión de certificados.

6.5 Análisis de resultados de la prueba

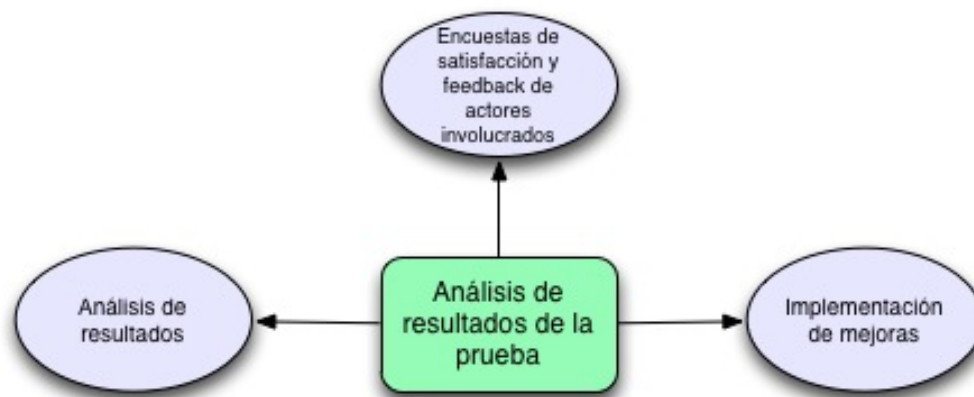


Figura 38. Estadio de análisis de los resultados de una prueba de certificación lingüística.

Nuestro quinto estadio es el análisis de los resultados de la prueba que dividiremos en análisis de resultados, encuestas de satisfacción y obtención de feedback de los actores involucrados e implementación de mejoras resultantes del estudio.

1. Análisis de resultados (1-6 meses): acudimos de nuevo en este caso al análisis de resultados cualitativo y/o cuantitativo, aunque en este caso y teniendo en cuenta que se trata de pruebas universitarias de proficiencia dentro del marco del proceso de Bolonia, se recomienda obtener asimismo la valoración de auditores externos expertos que permitan

determinar la adecuación del examen a las directrices de organismos internacionales y refuercen la validez de los certificados obtenidos fuera de nuestras fronteras.

2. Encuestas de satisfacción y feedback de actores involucrados (1-2 meses): este paso resulta útil para obtener información de los propios candidatos, así como de responsables de administración, técnicos de sonido, desarrolladores de la prueba, correctores, etc., que permita detectar debilidades y fortalezas y establecer planes de mejora acordes.

3. Implementación de mejoras (1-24 meses): en este caso, tratamos de la implementación de las mejoras detectadas tras el análisis de los resultados de la prueba y la información obtenida de los actores involucrados en el proceso. De nuevo nos encontramos con una horquilla temporal muy amplia pues no podemos prever, al igual que en el caso del proceso de subsanación de errores en el estadio de pilotaje de la prueba, el número y condición de las subsanaciones a implementar. Estas pueden ser de fácil resolución, como una comprobación adicional de los archivos de audio, a problemas que afecten a la base misma del proceso y que exijan por tanto una completa redefinición del mismo.

6.6 Información a los interesados



Figura 39. Estadio de información a los interesados de una prueba de certificación lingüística.

Nuestro último estadio concierne a la información a los actores interesados, que en el caso de una prueba como la que nos ocupa, implementada en una institución de educación superior, hará referencia a la responsabilidad social de la universidad hacia la sociedad y a su necesidad de hacer partícipes a interesados externos en sus diferentes ámbitos tal y como especifica el proceso de Bolonia. En este caso incluiremos la difusión de la información a los actores en el ámbito universitario, a los actores en el ámbito institucional y a los actores en el ámbito social.

1. Actores en el ámbito universitario: nos referimos aquí no sólo a los miembros de las diferentes comunidades universitarias sino también a los propios integrantes de los equipos de gobierno de cada institución, siendo ellos una parte fundamental en la difusión de la misma fuera de la propia universidad.

2. Actores en el ámbito de las instituciones públicas: en este caso hacemos referencia a las diferentes consejerías de educación y al propio ministerio de educación.

3. Actores en el ámbito social: en este último grupo incluiríamos a la sociedad en general, incluyendo candidatos, el mundo empresarial, etc.

Como vemos, se trata de un proceso complejo y con numerosas variables dependientes de factores externos que deben ser considerados, sin embargo, la generación de un procedimiento como el que nos ocupa nos permite establecer una serie de requisitos básicos que deberían tenerse en cuenta, respetándose el contexto de cada caso, en cualquier planteamiento de implementación de un examen de estas características en una institución de educación superior. Somos conscientes en todo caso de que las posibilidades son numerosas y por tanto no planteamos este modelo de manera taxativa, de ahí que sea denominado “propuesta” de implantación, pero consideramos que supone un punto de partida que puede ser utilizado a modo de lista de comprobación en un proceso de estas características.

A modo de resumen, podemos observar el diagrama del proceso con la totalidad de los estadios y pasos involucrados en cada uno de ellos en la figura que sigue. Recordemos no obstante que a pesar de que el proceso se muestra de manera lineal para simplificar su visión y que pueda ser utilizado como lista de comprobación, éste es en realidad iterativo y como tal debe considerarse para su aplicación.

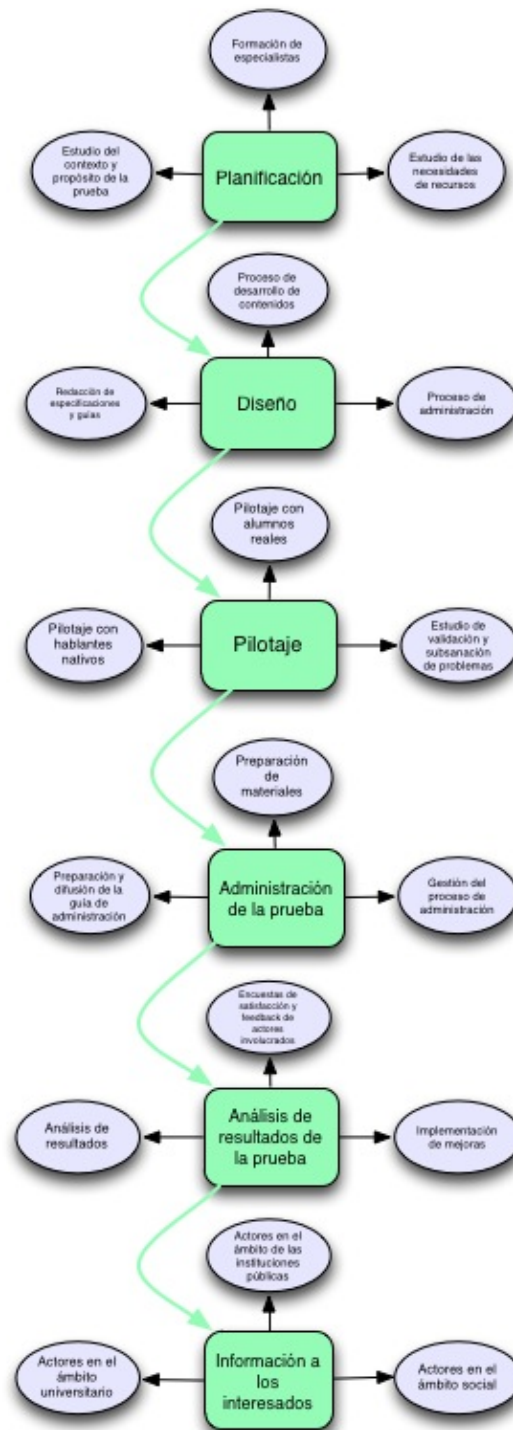


Figura 40. Propuesta de procedimiento para la implementación de una prueba de certificación lingüística en la universidad.

Consideramos que nuestra propuesta atiende a los criterios de evaluación de pruebas lingüísticas de Lado (1961) que mencionamos en nuestro marco teórico¹ y que influencia a Mcnamara (2000), Davis (1997) y Bachman (1990) en su definición de pruebas. De este modo, permite la implementación de una prueba (1) válida, que mide aquello para lo que ha sido diseñada a través de una definición de especificaciones sólida y una adecuada formación de profesionales, (2) fiable, que proporciona unos resultados estables mediante el pilotaje y el análisis de resultados, (3) puntuable, que es susceptible de ser puntuada y por tanto eficaz como herramienta de medición en virtud de unos criterios y escalas de corrección detalladas, (4) razonable, que atiende a criterios prácticos en cuanto a su diseño y (5) administrable o gobernable, que puede ser implementada con los recursos de los que dispone una universidad española.

¹ Ver capítulo 2.

Resultados: propuesta de procedimiento para la implementación de una prueba de certificación lingüística en la universidad

CONCLUSIONES

Nuestro estudio surgió de la necesidad de responder a una demanda de la sociedad y los actores institucionales que instaban a las instituciones de educación superior a fomentar los objetivos de movilidad y empleabilidad del EEES. Estos objetivos sintonizaban a su vez con la idea de identidad europea del Consejo de Europa que englobaba el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la comprensión mutua, la ciudadanía democrática y la cohesión social y requerían la puesta en marcha de políticas universitarias que permitieran a sus egresados formar parte de esta nueva Europa. Del mismo modo, partíamos de la base de que la certificación lingüística de ámbito universitario debía pasar a ser considerada como un servicio necesario de las instituciones de educación superior y por tanto debería regirse, al igual que las titulaciones, por los mismos principios de calidad y transferibilidad supranacional. Nuestro estudio comienza en una institución de educación superior española, con un contexto específico delimitado por su propia naturaleza y marcado por las prácticas establecidas en base a sus necesidades, encontrándose estas en proceso de cambio.

Hemos examinado la literatura existente en adquisición y evaluación de lenguas y las interacciones entre ambas disciplinas y contextualizado nuestro estudio en el sistema español de educación superior, para seguidamente analizar las características y el proceso de puesta en marcha de una certificación de competencia lingüística en una universidad española durante dos años, hasta llegar a un modelo que consideramos atiende a las necesidades de una prueba de este tipo. Hemos dedicado nuestro capítulo 6 a presentar los resultados de nuestro estudio

planteando una propuesta de procedimiento que consideramos podría ser aplicado en el contexto universitario español atendiendo a principios de validez, fiabilidad, capacidad de ser puntuada, racionalidad y susceptibilidad de ser administrada.

7.1. Verificación de objetivos e hipótesis

Si revisamos individualmente los objetivos planteados en la introducción de nuestro trabajo, podemos considerar que estos han sido satisfechos:

- *Analizar las diferentes pruebas en funcionamiento en un centro de lenguas para poder establecer un marco a partir del cual compararlas y establecer sus diferencias en cuanto a los diferentes procesos involucrados -desarrollo, administración y corrección-.*

Hemos analizado en nuestro capítulo 4 el contexto del Centro de Lenguas de la Universitat Politècnica de València y las tipologías de pruebas en funcionamiento en el mismo, haciéndolo de acuerdo a las cinco características propuestas por Bachman (1990) y revisadas en nuestro marco teórico, a las que hemos añadido el procedimiento de desarrollo de contenidos y el procedimiento de administración para completar un marco de estudio que permitiera su posterior comparación con el nuevo modelo de pruebas lingüísticas que se iba a poner en marcha. Asimismo, hemos estudiado las diferencias existentes entre ellas para establecer un punto de partida para el análisis de necesidades posterior.

- *Examinar, en base a las diferencias que podamos encontrar en el desarrollo, administración y corrección de la prueba, las*

necesidades para la implementación de un examen de proficiencia en el contexto de una institución de educación superior.

En nuestro capítulo 5, hemos examinado a partir de este marco de estudio, las diferencias entre las pruebas de rendimiento y nivel y la prueba de proficiencia en proceso de implantación, estableciendo como consecuencia, una diferenciación entre las necesidades requeridas por cada uno de los procesos. Seguidamente, hemos realizado un estudio de necesidades para de este modo presentar los resultados de esta comparación y proponer propuestas de mejora con el objetivo de acercarnos a un modelo definitivo de implantación.

- *Presentar un estudio del proceso de implementación de un examen de proficiencia lingüística a lo largo de dos años para observar los diferentes estadios de desarrollo y las diferentes necesidades surgidas, así como examinar las soluciones propuestas para la satisfacción de las mismas.*

También hemos dedicado parte de nuestro capítulo 5 a estudiar el proceso de puesta en marcha de una prueba de certificación lingüística durante un periodo de dos años, examinando las necesidades surgidas y los obstáculos superados durante el mismo, así como analizando la aplicación de las diferentes propuestas de mejora al proceso. Hemos observado a su vez la evolución de la prueba desde las primeras aproximaciones hasta la aproximación a un modelo de prueba definitiva.

- *Proponer un modelo de procedimiento de puesta en marcha de una prueba de certificación lingüística que puede ser utilizado como*

marco de actuación para la implantación de una prueba de estas características en una universidad española.

Hemos propuesto un modelo de procedimiento para la puesta en marcha de una prueba de estas características en una institución de educación superior española en nuestro capítulo 6, que consideramos suficientemente flexible para su aplicación en diferentes contextos universitarios.

Habiendo de este modo revisado los objetivos iniciales de nuestro estudio, podemos considerar la confirmación de nuestras hipótesis de investigación:

- *Existe una diferencia entre el proceso de elaboración y administración de pruebas de proficiencia y el proceso de elaboración y administración de pruebas de rendimiento, diagnóstico o aptitud.*

Podemos confirmar nuestra hipótesis de que existe una diferencia entre el proceso de elaboración y administración de una prueba de proficiencia y aquel de una prueba de rendimiento, diagnóstico o aptitud. Tal y como hemos podido observar tras el estudio comparativo entre las pruebas de rendimiento y de nivel llevadas a cabo en el Centro de Lenguas y la prueba de proficiencia puesta en marcha al inicio de este trabajo, esta diferenciación no solo se basa en la propia naturaleza de cada una de las pruebas, diferentes ya en su origen por su propósito y definición, sino también en el rol de todos los actores involucrados en el proceso. Hemos podido comprobar a su vez, a través de la evolución del proceso de puesta en marcha y del estudio de las sucesivas convocatorias de la prueba de certificación de competencia lingüística de nueva creación, cómo estas diferencias se hacían evidentes a medida que evolucionaba la

prueba y exigían de modificaciones sustanciales en el proceso. Consecuentemente, hemos visto cómo gracias a las modificaciones surgidas a raíz de las diferencias encontradas, se dotaba a la prueba de las características necesarias para cumplir con su objetivo primordial: ofrecer un instrumento para certificar la competencia lingüística a nivel universitario y en aras de contribuir a los objetivos del Consejo de Europa, ejemplificados en este ámbito por la creación del EEES y la puesta en marcha de los nuevos grados. Seguidamente, hemos constatado cómo estas diferencias establecían una serie de necesidades complementarias que debían ser estudiadas y atendidas para el correcto funcionamiento del proceso, a su vez que modificaban el rol del profesor que pasa a ser administrador, desarrollador y corrector, al margen de su rol de formador. Con todo ello, confirmamos por tanto igualmente la necesidad de examinar estas necesidades previamente a la puesta en marcha de un examen de estas características, no sólo en base a la especificidad de la prueba en sí, sino también a la particularidad del entorno que nos ocupa.

- *Estas mismas diferencias suponen una necesidad de formación específica para el personal encargado del desarrollo de la prueba, y que esta formación influirá positivamente en la estructura y el desarrollo de la misma.*

Confirmamos igualmente nuestra segunda hipótesis inicial al constatar que el cambio en el rol del profesor supone una necesidad adicional de formación específica en el campo de la evaluación de lenguas extranjeras. A través del estudio de la literatura en adquisición y evaluación de segundas lenguas y las interacciones existentes entre ambos campos, hemos detectado las fortalezas y debilidades del profesorado en cuando al desarrollo, administración y corrección de este

tipo de pruebas. Seguidamente y a través de la comparación de la labor del profesor en los distintos tipos de pruebas desarrolladas en el centro y la puesta en marcha de la prueba de certificación lingüística, hemos examinado sus diferentes roles como actores en cada uno de los procesos y detectado las diferencias en los mismos y las necesidades complementarias surgidas como consecuencia de este cambio de papel. Por último, hemos examinado los contenidos de formación requeridos para suplir las carencias detectadas, y establecido una división de los mismos por destrezas, analizando sus efectos en la labor del profesorado y su posterior aplicación en los procesos de desarrollo, administración y corrección de la prueba. Ha contribuido igualmente a la confirmación de nuestra hipótesis la comparación entre las sucesivas convocatorias de la prueba de proficiencia, donde hemos podido observar las modificaciones surgidas como consecuencia de cada uno de los módulos de formación y las mejoras sucesivas en la prueba como consecuencia de ellas, mejoras constatadas en el informe de expertos realizado al fin del proceso.

7.2. Contribuciones y futuras líneas de investigación

Nuestra propuesta de procedimiento de puesta en marcha de una prueba de certificación lingüística en la universidad española nace, como hemos visto, del estudio de la bibliografía especializada junto con el análisis del contexto específico de una institución de educación superior y de la puesta en marcha de una prueba de estas características a lo largo de dos años. Somos conscientes de que el proceso de creación de una prueba es gradual e iterativo y nos encontramos al principio del mismo; las necesidades de la comunidad universitaria y de nuestro entorno son cambiantes y se encuentran en un proceso de evolución no solo a nivel nacional sino también a nivel europeo como consecuencia de la internacionalización de los títulos de educación superior y el fomento de la

movilidad. Estos cambios tendrán necesariamente repercusiones en cuanto a la certificación de competencia lingüística e impulsarán a su vez una redefinición de contenidos y de procedimientos para hacer frente a las nuevas necesidades planteadas por una prueba de gran trascendencia que por su perfil, supondrá una responsabilidad social incrementada. Tras la revisión de la literatura, creemos que este trabajo contribuye al presentar la aplicación práctica de los orígenes de este proceso. Consideramos asimismo que dado el origen de nuestra propuesta y su carácter eminentemente práctico, ésta es aplicable a cualquier institución de educación superior española, permitiendo como ya hemos comentado, una gran flexibilidad que la haría aplicable a instituciones de diferentes dimensiones y con recursos diversos. Asimismo, consideramos que su estructura modular permite su utilización no sólo como proceso unitario sino también como procesos independientes que podrían llevarse a cabo en planos temporales diferenciados, atendiendo a necesidades de organización, presupuestarias o de personal muy diversas.

Según esto, y dada la juventud del proceso estudiado, se abren numerosas vías de investigación futura, entre las que podríamos destacar:

- Estudio de las necesidades de recursos de un proceso de estas características para una institución de educación superior y sostenibilidad del mismo. En este sentido podríamos de analizar los recursos disponibles en las universidades españolas, atendiendo a criterios tales como número de alumnos, tipología (pública/privadas, virtuales/presenciales), así como a la diversa estructura jurídica de los centros de lenguas anexos a ellas y las repercusiones organizativas que

esta pueda suponer en la organización de un procedimiento de este calibre. Podría resultar de interés analizar los recursos mínimos necesarios para poder implementar una prueba de estas características.

- Análisis y planificación de la formación necesaria para el personal involucrado en procesos de certificación lingüística, tanto a nivel de desarrollo de las pruebas como de la administración y corrección de las mismas, con el objetivo de desarrollar una propuesta de un plan de formación modular. Para ello podríamos examinar los diferentes perfiles de profesorado o personal involucrado en la creación de pruebas de certificación lingüística y su formación anterior, partiendo de un estudio previo de sus experiencias en la creación de este tipo de pruebas y su valoración de los procesos en los que se han visto inmersos, así como su percepción de las debilidades y fortalezas de los mismos. Del mismo modo, podría resultar de interés realizar un estudio comparativo de las experiencias del profesorado en diferentes centros, analizando sus opiniones según las diferencias en los procesos de formación e implementación de pruebas. Este estudio podría a su vez ampliarse al personal de centros de lenguas de universidades europeas.

- Observación del perfil del alumnado en las pruebas de certificación lingüística ampliando la población objeto de estudio a alumnos externos al CDL. Análisis de su motivación y de su valoración ante el proceso de examen y la prueba en sí, así como su formación previa y la existencia o no de formación específica de técnicas de examen o de familiarización con la tipología de ejercicios y la utilización de estrategias específicas. Al igual que en el caso del personal involucrado en el desarrollo y administración de la prueba, podría resultar interesante poder recabar datos de alumnos candidatos en diferentes universidades pertenecientes a ACLES para de este modo poder establecer una comparación entre los

diferentes perfiles de alumnos y su valoración de los procedimientos de administración de la prueba. Igualmente, un análisis más amplio de la tipología del candidato podría proporcionar información sobre las debilidades y fortalezas del candidato tipo de una prueba de certificación lingüística en la universidad española, permitiendo comparar este perfil nacional con perfiles de candidatos en universidades europeas.

- Partiendo de nuestra propuesta, podríamos elaborar un libro blanco sobre el procedimiento para la puesta en marcha de una prueba de certificación lingüística en la universidad, con el objetivo de establecer un marco común de actuación para las instituciones de educación superior y facilitar la comprensión del mismo por parte de agentes externos, tanto sociales como institucionales. En este sentido, la comprensión de las dimensiones del proceso mediante el establecimiento de un procedimiento estándar o común y la redacción de un libro blanco permitirían a las instituciones de educación superior transmitir a agentes externos la importancia de estos procesos dentro de la formación de sus egresados.

- Estudio de los procesos similares llevados a cabo en instituciones de educación superior europeas, mediante la observación de las diferentes pruebas de certificación implementadas en los mismos y de sus peculiaridades, tanto en cuanto a recursos y necesidades como en cuanto a candidatos, personal involucrado y repercusión académica y social de las mismas. Consiguientemente, podríamos considerar la presentación de nuestra propuesta para estudiar la viabilidad de su aplicación en universidades europeas con entornos diversos, con el objetivo de obtener el reconocimiento de la validez y fiabilidad del proceso y sus diferentes

estadios fuera de nuestras fronteras, de cara a la futura implantación de una certificación lingüística homologable.

BIBLIOGRAFÍA

ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

ANDERSON, L. AND KRATHWOHL, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.

BACHMAN, L. F., & COHEN, A. D. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge, U.K. ; New York, NY: Cambridge University Press.

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

BAKER, C. & PRYS JONES, S. (1998) *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* . Oxford: Oxford University Press .

DOUGLAS, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education.

- FULCHER, G., & DAVIDSON, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. London: Routledge.
- GARDNER, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- GARDNER, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GASS, S. M., SCHACHTER, J. (Eds.). (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. NY: Cambridge University Press Syndicate.
- JOHNSON, R.K. (Ed.). (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- KRASHEN, S.D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Retrieved February 22, 2013 from http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf
- KRASHEN, S.D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Retrieved February 22, 2013 from http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf
- LIGHTBOWN, P. M. AND SPADA, N. (1999). *How Languages are Learned*. Revised edition. Oxford: Oxford

LYNCH, B. K. (1996). *Language Program Evaluation Theory and Practice*.
NY: Cambridge University Press Syndicate.

MAYOR, J. (1993). Adquisición de una Segunda Lengua. *En IV Congreso
Internacional de ASELE*. Citado el 10 de marzo de 2012.
Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

MAYOR, J., SUENGAS, A., Y GONZÁLEZ-MARQUÉS, J. (1993).
*Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a
pensar*. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

MITCHELL, R., MYLES, F. (2004). *Second Language Learning Theories*.
London: Hodder Arnold.

PELLEGRINO, J. W., CHUDOWSKY, N., GLASER, R., & NATIONAL
RESEARCH COUNCIL (U.S.). Committee on the Foundations of
Assessment. (2001). *Knowing what students know: The science
and design of educational assessment*. Washington, DC:
National Academy Press.

O'MALLEY, J.M. AND CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in
Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University
Press.

SCHUMANN, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second
Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

SKEHAN, P. (1987) Variability and Language Testing. In Ellis, R. (ed.), *Second Language Acquisition in Context*, pp. 195-206. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

TARONE, E. E. 1988: *Variation and Second Language Acquisition*. London: Edward Arnold.

WEBB, N.L. (2006). Identifying Content for Student Achievement Tests. In S. M. Downing, T. M. Haladyna (Eds.) *Handbook of Test Development*, New York: Routledge, pp. 155-180.

YULE, G. (1985). *The study of language: An introduction*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.

EVALUACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

AERA/APA/NCME (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA.

ALDERSON, J. C. (1991). *Language Testing in the 1990s: How Far Have We Come?: How Much Further Have We to Go?* [S.I.]: Distributed by ERIC Clearinghouse.

ALDERSON, J. C. (2007). The challenge of (diagnostic) testing: Do we know what we are measuring? In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 21-39). Ottawa: University of Ottawa Press.

ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., & WALL, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge [England]; New York, NY, USA: Cambridge University Press.

ALLISON, D. (1999). *Language testing and evaluation: An introductory course*. Singapore: Singapore University Press.

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

BACHMAN, LF. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing* . 17(1), pp.1-42.

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

BROWN, J. D. (2003). Creating a Complete Language-Testing Program. In Christine A. Coombe & Nancy J. Hubley (Eds.), *Assessment Practices*, pp. 9-23 (Alexandria, VA: TESOL). Recuperado el 19 de marzo de 2013, de http://www.tesol.org/docs/books/bk_cs_assessment_077

- DAVIES, A. (1995). Testing Communicative Language or Testing Language Communicatively: what? how? *Melbourne Papers in Language Testing* (v.4, no. 1), pp. 1-19. Recuperado el 21 de marzo de 2013, de http://ltrc.unimelb.edu.au/mplt/papers/04_1_1_Davies.pdf
- DAVIES, A. (1997). The competing claims of accuracy and fluency in the construction of performance tests of language proficiency: two cheers for Robert Lado!. *Melbourne Papers in Language Testing* (v.6, no. 2), pp. 1-19. Recuperado el 21 de marzo de 2013, de http://ltrc.unimelb.edu.au/mplt/papers/06_2_1_Davies.pdf
- DAVIES, A. (2005). *Glossary of Applied Linguistics. Glossaries in Linguistic Series*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DOUGLAS, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education.
- DOWNING, S. & HALADYNA, T. (2006). *Handbook of test development*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- FULCHER, G. (2010). *Practical language testing*. London: Hodder Education.
- FULCHER, G., & DAVIDSON, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. London: Routledge.

- HUGHES, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- LADO, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. New York: McGraw Hill.
- LYNCH, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing* 18 (4) 351–372.
- MADSEN, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York, NY: Oxford University Press.
- MCNAMARA, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- MCNAMARA, T., & WIDDOWSON, H. G. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- MESSICK, S., & EDUCATIONAL TESTING SERVICE, P. (1994). *Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning. Research Report RR-94-45*. [S.I.]: Distributed by ERIC Clearinghouse.
- MHAIRI MCALPINE. (2002) *Principles of Assessment*. Bluepaper 1. CAA Centre, University of Luton. Recuperado el 21 de marzo de 2013, de <http://www.caacentre.ac.uk/dldocs/Bluepaper1.pdf>

OLLER, J. W., JR. (1979). *Language tests at school: a pragmatic approach*. London: Longman.

STEVENS, S.S. (1951). Mathematics, Measurement, and Psychophysics. In S.S. Stevens (ed.): *Handbook of experimental psychology*. New York: Wiley.

WEIR, C. J. (2004). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

INTERACCIÓN ENTRE DISCIPLINAS: ADQUISICIÓN Y EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

BACHMAN, L. F. & SAVIGNON, S. J. (1986) The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. *Modern Language Journal* 70, 380-390.

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

BACHMAN, L. F., & COHEN, A. D. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge, U.K. ; New York, NY: Cambridge University Press.

CANALE, M. AND SWAIN, M., (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1-47.

CARROLL, J. B. (1961). *Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students*. Reprinted in Allen, H. B. and Campbell, R. N. (eds) (1965), *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. New York: McGraw Hill, pp. 313-330 .

CARROLL, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analytic Studies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

COHEN, A. D., & BACHMAN, L. F. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge, U.K.; New York, NY: Cambridge University Press.

COHEN, A.D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet? *IRAL* 41 (4), 279-291

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FULCHER, G. & DAVIDSON, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. London ; New York: Routledge.

- GASS, SUSAN M.SCHACHTER, JACQUELYN. (Eds.) (1996) *Second language classroom research: issues and opportunities* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- HYMES, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- O'MALLEY, J.M. AND CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PHAKITI, A. (2008). Construct validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. *Language Testing*, 25(2), 237-272. Recuperado de <http://ltj.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0265532207086783>
- PURPURA, J. E. 1. (1999). *Learner strategy use and performance on language tests: a structural equation modeling approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- R. F. YOUNG. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 426-443). London & New York: Routledge.

SAVIGNON, S.J., (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

UPSHUR, J. A. (1971). Productive communication testing: A progress report. In G. Perren & J. L. M. Trim (Eds.), *Applications in linguistics* (pp. 435-442). Cambridge: Cambridge University Press.

WOLFSON, N., & JUDD, E. (1983). *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

ACLES (2011). Asociación de Centro de Lenguas de Educación Superior. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de <http://www.acles.es/>

ACLES (2011). Modelo de acreditación de exámenes de acles. Recuperado el 20 de julio de 2013 de http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero_29.pdf

ACLES (2011). Propuestas sobre la acreditación de idiomas. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero_57.pdf

- ALDERSON, J. C. (2007). The challenge of (diagnostic) testing: Do we know what we are measuring? In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 21-39). Ottawa: University of Ottawa Press.
- ALDERSON, J. CHARLES AND CSERESZNYÉS., MÁRIA (2003) Reading and use of English. *Into Europe*. Teleki László Foundation, Budapest.
- ALDERSON, J. CHARLES, CSÉPES, I Y EGYÜD, G (2003). The Speaking Handbook. *Into Europe*. Teleki László Foundation, Budapest.
- ALDERSON, J. CHARLES, FEHÉRVÁRYNÉ, K. H. Y PIZORN, K. (2003). Listening. *Into Europe*. Teleki László Foundation, Budapest.
- ALDERSON, J. CHARLES, TANKÓ, GYULA (2003). The Writing Handbook. *Into Europe*. Teleki László Foundation, Budapest.
- ALDERSON. (2000). *Assessing reading*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L. F. & SAVIGNON, S. J. (1986) The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. *Modern Language Journal* 70, 380-390.

BAGARIĆ V., MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ J. (2007). Defining Communicative Competence. *METODIKA*, Vol.8 (issue 14), pp. 94-103.

BERLIN COMMUNIQUÉ (2003). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin 19 September 2003, “*Realising the European Higher Education Area*”. Recuperado el 15 de abril de 2013 de www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (2007) REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado el 27 de enero de 2013 de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (2007). LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado el 27 de enero de 2013 de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

BOLOGNA PROCESS-EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (2010). Recuperado el 9 de octubre de 2013 de <http://www.ehea.info/>

BUTLLETI OFICIAL DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALENCIA (BOUPV). (2012). 12/2012, Autorización de exenciones al requisito previo a la obtención de un título de grado de acreditar el conocimiento de una lengua extranjera con un nivel

correspondiente al B2 de los niveles fijados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aprobado por el Consejo de Gobierno de 13 de diciembre de 2012. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de <http://www.upv.es/entidades/SG/infoweb/sq/info/U0589838.pdf>

CANALE, M. AND SWAIN, M., (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1-47.

CENTRO DE LENGUAS MODERNAS. UNIVERSIDAD DE GRANADA. *Examen CLM para la Acreditación de Dominio de Lengua Extranjera B1/B2* (válido para Grado, Máster Universitario en Profesorado y Programas de Movilidad de la Universidad de Granada). Recuperado el 2 de mayo de 2013 de http://www.clm-granada.com/html/c_lem/esp/examenes/examen_acreditacion/descripcion_ingles/examen_acreditacion_descripcion_ing.htm

CHAMBERS, A. (2004). Language policy in higher education in Europe: What can we learn from bilingual universities?". Paper presented at the conference "Language and the future of Europe: Ideologies. Policies and Practices." University of Southampton, 8-10 July, 2004.

COM (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. Brussels: European Commission COM(2003) 449 final.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2003). *Communication from the commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

CONFEDERATION OF EU RECTORS' CONFERENCES AND THE ASSOCIATION OF EUROPEAN UNIVERSITIES. (29 de 2 de 2000). Recuperado el 21 de febrero de 2013, de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE) (2011, 8 de septiembre). Propuestas sobre la acreditación de idiomas. Recuperado el 13 de marzo de 2013 de http://www.acreditacion.crue.org/export/sites/Acreditacion/doc/Propuestas_acreditacion_de_Idiomas-AG8-09-2011.pdf

COUNCIL OF EUROPE, STEERING COMMITTEE FOR EDUCATION. (2001). *Common European Framework for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.

COUNCIL OF EUROPE. (2001a). *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

COUNCIL OF EUROPE. (2001b). *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales*. Recuperado el 8 de Febrero de 2013 de http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Overview_CEFRscales_EN.pdf

COUNCIL OF EUROPE. (2001c). *Recommendation 1539 (2001) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on the European Year of Languages*. Strasbourg: Council of Europe.

COUNCIL OF EUROPE. (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*. Strasbourg: Council of Europe

COUNCIL OF EUROPE. (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_en.asp

COUNCIL OF EUROPE. (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualtLangageTest-Alte2011_EN.pdf

COUNCIL OF EUROPE. (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*. ALTE, Language Policy Division, Strasbourg.

COUNCIL OF EUROPE. (2012). *Council of Europe Language Education Policy*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp#TopOfPage

COUNCIL OF EUROPE. (2012). *Council of Europe Language Education Policy*. Recuperado el 10 de abril de 2013 de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp#TopOfPage

DAVIDSON, F & FULCHER, G (2007) 'The Common European Framework of Reference and the design of language tests: A matter of effect', *Language Teaching*, 40, 231-241.

DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999). Bolonia.

DIARI OFICIAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA (DOCV). (2013). Orden 17/2013, de 15 de abril de a Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano, y lenguas extranjeras. En las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Valenciana. Recuperado el 18 de abril de 2013 de http://www.docv.gva.es/datos/2013/04/18/pdf/2013_3662.pdf

EALTA. (2006). *EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*. Recuperado el 5 de marzo del 2013 de <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/English.pdf>

EHEA MINISTERIAL CONFERENCE. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, Bucarest 26-27 Abril 2012. Recuperado el 9 de octubre de 2013 de <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>

FIGUERAS, N. (2012). The Impact of the CEFR. *ELT Journal*, Vol. 66 (issue 4), pp 477-485.

FULCHER, G. (2004), "Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization" *Language Assessment Quarterly* 1(4): 253-266.

GREEN, RITA. (2013) *Statistical Analyses for Language Testers*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

HULSTIJN, J. H., ALDERSON, J.C., & SCHOONEN, R. (2010). Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* (pp. 11-20). Eurosla Monographs Series, 1. Recuperado el 15 de abril de 2013 de <http://eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.html>

KELLY, M. (2003). *Les mains sales: Engaging with policy for languages in higher education*. In: Head et al., 2003. *Setting the Agenda for Languages in Higher Education*. London, CILT.pp. 101-116.

LEUVEN COMMUNIQUÉ (2009). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Leuven 28-29 April 2009. *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado el 21 de Marzo de 2013 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conferenc e/documents/leuven_louvain-la-neuve_communicu%C3%A9_april_2009.pdf

LITTLE, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*. 39/3. 167-190.

LONDON COMMUNIQUÉ (2007). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, London 18 May 2007. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Recuperado el 21 de Marzo de 2013, de London Communiqué: www.eees.es/pdf/London_Comuniqu e18May2007.pdf

MILANOVIC, M. (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: language examining and test development*. Strasbourg, France: Council of Europe Language Policy Division.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (Febrero de 2003). <http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/>

declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356.

Recuperado el 21 de Febrero de 2013, de Quéesbolonia.es:
<http://www.queesbolonia.gob.es/>

MULTILINGÜISMO: UNA VENTAJA PARA EUROPA Y UN COMPROMISO COMPARTIDO P6_TA (2009)0162. (24 de marzo de 2009). Recuperado el 21 de febrero de 2013, de Parlamento Europeo:
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//es>

NORTH, B. (2004). *Relating assessments, examinations, and courses to the CEF.* In K. Morrow (Ed.), pp. 77–90.

PEREZ, C., ZABALA, J. & JAIME, A. (2013). Computer-based Language Tests in a University Language Centre. In: Tsagari, D., Papadima-Sophocleous, S., Ioannou-Georgiou, S. (eds.), *International Experiences in Language Testing and Assessment.* New York: Peter Lang.

TUDOR, I. (2005). Higher Education Language Policy in Europe: A snapshot. Discussion brief posted on the website of Task Group 1, Institution wide language policies, of the ENLU website.
www.fu-berlin.de/enlu/

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA. (2008). Diseño de titulaciones. Documento Marco UPV. Recuperado el 2 de abril de

2013 de
<http://www.upv.es/entidades/AEOT/infoweb/aeot/info/U0459813.pdf>

VAN EK, J. A. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg. France: Council of Europe.

VAN EK, J. A., TRIM, J. L. M., EK, J. A. (1990a). *Threshold Level 1990: Modern Languages*. Strasbourg. France: Council of Europe.

VAN EK, J. A., TRIM, J. L. M., EK, J. A. (1990b). *Waystage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

VAN EK, J. A., TRIM, J. L. M., EK, J. A. (2001). *Vantage Level*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

WEIGLE, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: CUP.

WEIR, C J (2005) 'Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests', *Language Testing*, 22, 281-300.

ANEXOS I

ANEXO 9. GUÍA DEL CANDIDATO

GUÍA DEL CANDIDATO

PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

CERTACLES UPV

NIVELES A2-C1 MCERL

1. Pruebas de Certificación Lingüística CertAcles UPV

El Centro de Lenguas de la UPV establece convocatorias de examen para facilitar las acreditaciones de dominio de Lengua Extranjera de los miembros de la comunidad universitaria, cuya realización fue aprobada en el Consejo de Gobierno de 14 /04/2011. Estos certificados serán válidos para poder acreditar el conocimiento de una lengua extranjera desde nivel A2 hasta C1, tanto en Grado, postgrado, master universitario, programas de movilidad, etc. de los miembros de la Comunidad universitaria de la UPV.

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) de 8/09/2011 acuerda que las universidades reconozcan oficialmente los certificados que acrediten niveles de lengua extranjera dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) emitidos por sus centros de lenguas o servicios de idiomas, siempre que cumplan todos los requisitos del Modelo de Acreditación de Exámenes de ACLES, al

entenderse que los estándares establecidos en dicho documento son equivalentes a los exigibles internacionalmente.

DECRETO 61/2013, de 17 de mayo, del Consell, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras establece que en el ámbito de la Administración del Consell, se reconocerán como acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras, los títulos, diplomas y certificados expedidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas, por las Universidades españolas que sigan el modelo de acreditación de exámenes de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior (ACLES), así como todos aquellos indicados en el anexo de este decreto. En el caso de las Universidades españolas, y a los efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderán incluidos en estas sus respectivos centros de idiomas, centros de lenguas y, en general, todo centro de educación superior adscrito a las mismas.

2. Objetivo de la prueba

La prueba de certificación lingüística CertAcles UPV es una prueba independiente de la formación impartida en el Centro de Lenguas de la UPV que tiene como objetivo acreditar el nivel de conocimiento de inglés del candidato en los niveles A2 a C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los siguientes descriptores del MCERL ilustran por destrezas los niveles requeridos en cada una de las pruebas:

Nivel A2
Comprensión auditiva: Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por

ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Comprensión lectora: Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

Interacción oral: Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

Expresión oral: Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

Expresión escrita: Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Nivel B1

Comprensión auditiva: Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.

Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves

narraciones.
Comprensión lectora: Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
Interacción oral: Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc. Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
Expresión oral: Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
Expresión escrita: Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
Nivel B2
Comprensión auditiva: Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o

un uso idiomático de la lengua.

Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.

Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

Comprensión lectora: Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

Interacción oral: Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.

Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.

Expresión oral: Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

Expresión escrita: Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas

relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Nivel C1

Comprensión auditiva: Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.

Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.

Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.

Comprensión lectora: Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Interacción oral: Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.

Expresión oral: Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.

Expresión escrita: Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

*Estos descriptores pertenecen a las escalas ilustrativas de actividades comunicativas del MCERL.

3. Estructura de la prueba

A2
90-130
Producción oral
Monólogo, preguntas e interacción dirigida 10-15 min Parte 1. Presentación y preguntas relativas al candidato, su familia y su entorno inmediato. Duración aproximada de 3-5 minutos. Parte 2. Dialogo entre los dos candidatos de 6-10 minutos basado en láminas que aportan estímulos visuales verbales.
Producción escrita
Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 100 palabras en total y un máximo de 200 o de un texto de mínimo 50 palabras y máximo de 100 y tarea/s de uso de la lengua. 30-40 minutos <ul style="list-style-type: none">• En el caso de la producción de textos, cada tarea especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.• Los tipos de texto corresponderán a tareas de interacción escrita (redactar una carta o un email de petición de información o agradecimiento, responder a un anuncio, comentar un folleto, reorganizar o completar información en un texto).• Las tareas de uso de la lengua podrán ser de opción múltiple, de relleno de huecos, de emparejamiento o de ordenación.

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

10-15 min

- Tipos de documentos: monologo sobre temas del día a día tales como normas básicas de la casa, lugares públicos o trabajo, horarios y actividades cotidianas, descripción básica de lugares, direcciones, instrucciones telefónicas sencillas, peticiones de información rutinarias (precios, horarios, localización, etc.).
- Acentos nativos estándar británico y americano, articulación clara y pausada.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30-45 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 400 y máximo de 700 palabras en total

40-60 minutos

- Tipos de textos: textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos y con vocabulario muy frecuente. (formularios, pedidos, cartas personales breves, anuncios, prospectos,

menús, listados y horarios, indicaciones para ir a un lugar, instrucciones, señales, letreros, artículos breves de periódico que describan hechos determinados.)

- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

B1

155-200 minutos

Producción oral

Monólogo e interacción

15-20 min

Parte 1. Presentación y preguntas relativas a temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-3 minutos.

Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.

Parte 3. Interacción. Interacción de 2-3 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.

Producción escrita

Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 250 palabras en total y un

máximo de 500.

60-80 minutos

- Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.
- Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (relatos de experiencias personales, redacciones sobre temas cotidianos o de interés personal) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email, responder a un anuncio, comentar un folleto).

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: monólogo descriptivo sobre opiniones o experiencias personales, entrevista o conversación entre dos hablantes, extracto de noticias, anuncios publicitarios, conversaciones telefónicas.
- Acentos nativos estándar británico y americano.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30-45 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple

- Ordenación
- Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con mínimo de 1000 y un máximo de 2500 palabras en total.

50-60 minutos

- Tipos de textos: descriptivos, explicativos, expositivos, narrativos (artículos periodísticos, cartas, biografías, artículos de divulgación sobre temas cotidianos, catálogos, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

B2

155-200 minutos

Producción oral

Monólogo e interacción

15-20 min

Parte 1. Introducciones y preguntas sobre temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-4 minutos.

Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.

Parte 3. Interacción. Interacción de 3-5 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.

Producción escrita

Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 300 y un máximo de 700 palabras en total.

60-80 minutos

- Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.
- Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (escritura creativa, reseñas, redacciones de tipo argumentativo sobre un tema concreto) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email formal, responder a un anuncio, elaborar un informe).

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: conversaciones cara a cara, discursos o entrevistas retransmitidas sobre temáticas concretas o abstractas, presentaciones académicas o profesionales lingüísticamente complejas.
- Acentos nativos regionales estándar, acentos estándar de hablantes no nativos.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.

- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 1500 y un máximo de 3000 palabras en total.

60-70 minutos

- Tipos de textos: artículos periodísticos, artículos científicos, artículos de opinión, biografías, textos literarios, informes profesionales, correspondencia especializada, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

C1
195-250
Producción oral
Monólogo e interacción 15-20 min Parte 1. Introducciones y preguntas sobre temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-4 Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada. Parte 3. Interacción. Interacción de 3-5 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.
Producción escrita
Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 400 palabras y un máximo de 800 palabras en total. 60-80 minutos <ul style="list-style-type: none">• Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.• Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (escritura creativa, reseñas literarias, redacciones de tipo argumentativo sobre un tema concreto) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email formal, elaborar una propuesta, elaborar un informe).

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: conversaciones cara a cara, discursos o entrevistas retransmitidas sobre temáticas concretas o abstractas, presentaciones académicas o profesionales lingüísticamente complejas.
- Acentos nativos regionales estándar, acentos estándar de hablantes no nativos. Podrán incluirse coloquialismos.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 2000 y un máximo de 3500 palabras en total.

60-70 minutos

- Tipos de textos: artículos periodísticos, artículos científicos, artículos de opinión, biografías, textos literarios, informes profesionales, correspondencia especializada, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

3. Criterios de evaluación

Los contenidos de los exámenes y los criterios de evaluación serán los correspondientes a los descriptores del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) definidos en el apartado 2 de objetivos de la prueba. Se evalúan las cuatro destrezas, conjunta o separadamente, pudiéndose incluir tareas de Uso de la lengua. En cualquiera de los casos las diferentes partes del examen tendrán el mismo peso para el cálculo de la nota final.

ACTIVIDADES	PONDERACIÓN
Comprensión auditiva	25%
Comprensión lectora	25%
Producción escrita	25%
Producción oral	25%

El nivel global se considerará adquirido si la calificación total final es superior o igual al 60% sobre la totalidad de la puntuación posible. No se hará la media de las secciones de la prueba si la persona candidata no ha alcanzado un mínimo del 50% de la puntuación posible en cada destreza.

Criterios de corrección de destrezas productivas

1. Producción escrita:

La prueba de expresión escrita será evaluada por dos examinadores realizándose la media entre las dos correcciones. En caso de haber discrepancias entre las dos correcciones, se acudirá a un tercer corrector y se realizará la media entre las puntuaciones más cercanas entre sí.

- Adecuación a la tarea
- Cohesión y coherencia
- Gramática
- Vocabulario

2. Producción oral

La prueba oral consistirá en una entrevista, siempre que sea posible con dos examinadores.

- Gramática
- Vocabulario
- Discurso y coherencia
- Interacción y pronunciación

4. Instrucciones de matrícula

El Centro de lenguas realizará un mínimo de dos convocatorias anuales, toda la información sobre las mismas se encuentra disponible en la página web del Centro en el apartado de Certificaciones Oficiales. www.upv.es/cdl

Para cada Convocatoria de Acreditación el Rector de la Universidad nombrará un Tribunal que será el encargado de organizar y realizar tanto las pruebas escritas como las orales, así como de corregir los exámenes. El número de miembros dependerá del número de candidatos de cada convocatoria, teniendo siempre Presidente, un Secretario y un mínimo de tres vocales.

La matrícula comenzará con dos meses de antelación a la realización de las pruebas, estando desde un principio a disposición de los interesados los contenidos, estructura y criterios de corrección.

La matrícula se realizará on-line a través de la página del CFP de la Universidad, existiendo para ello un enlace en la página del Centro de lenguas. Los candidatos recibirán por email recibo de pago de la matrícula.

Los candidatos recibirán una confirmación de matrícula del CDL con información relativa a la fecha, hora y lugar de celebración de la prueba, así como las normas a seguir en cuanto a su realización. El incumplimiento de estas normas podrá significar la pérdida de derechos en cuanto a la realización o corrección de la prueba.

5. Horarios y precios

La convocatoria del examen, incluyendo los horarios, lugar de realización y precios de inscripción podrá consultarse en la web <http://www.upv.es/cdl> donde se anunciará con al menos un mes de antelación.

6. Instrucciones para el examen

- Los/as candidatos/as deberán presentarse en el lugar de la prueba con al menos 10 minutos de antelación para las pruebas escritas, 15 minutos de antelación para recoger la documentación para la prueba oral. Llegar tarde al examen supondrá la no admisión.
- Los/as candidatos/as deberán presentar el DNI o pasaporte que podrá ser solicitado al acceder al aula o al entregar el examen. Durante la realización de la prueba, el DNI debe estar en todo momento encima de la mesa.

- En el aula no se permitirá consumir alimentos o bebidas, ni emplear material de apoyo de ningún tipo.
- Todos los objetos personales se depositarán en el lugar indicado para ello por el personal del aula. Solo se permitirá encima de la mesa lo imprescindible para la realización del examen.
- Todos los aparatos electrónicos se mantendrán apagados (no en silencio) y junto con los objetos personales apartados de las mesas.
- Las instrucciones de la prueba se proporcionarán en la lengua meta.
- Comunicarse con otros/as candidatos/as durante la realización de la prueba conllevará la expulsión del examen y la calificación de NO APTO.
- El incumplimiento de estas normas conllevará la expulsión del examen y la calificación de NO APTO.

7. Justificantes de asistencia

El profesorado administrador se encargará de llevar a la prueba escrita copias de justificantes de asistencia en blanco para cumplimentar durante el examen, si fuera necesario.

Aquellos candidatos que lo deseen podrán solicitar un justificante de asistencia. Deberán notificárselo al profesorado administrador al comienzo de la prueba escrita y recogerlo al final de la misma. En la prueba oral, deberán solicitar el justificante en la administración del centro al comienzo de la prueba y recogerlo al final de la misma.

8. Comunicación de resultados y emisión de certificados

El tribunal publicará los resultados de la prueba para su consulta online en un plazo máximo de un mes desde la realización del examen, asimismo se informará a los candidatos por email del resultado provisional. Una vez pasado el periodo de reclamaciones se procederá a la firma y publicación de las actas definitivas.

Los certificados de competencia lingüística serán expedidos por el CDL y podrán recogerse en el plazo máximo de dos meses desde la realización de la prueba. Sólo se emiten certificaciones de APTO. En el Certificado constarán los datos del candidato, el nivel superado y el sello de la institución acreditadora. También incluirá el sello de ACLES como aval del certificado.

9. Revisiones y reclamaciones

Las solicitudes de reclamación o revisión deberán dirigirse al presidente del tribunal en un plazo máximo de 3 días desde la publicación de los resultados en web, a través del Registro General de la Universidad Politécnica de Valencia, indicándose los motivos de la reclamación. Este procedimiento seguirá la normativa propia de la UPV.

ANEXO 10. GUÍA DE ADMINISTRACIÓN

GUÍA DE ADMINISTRACIÓN

PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

CERTACLES UPV

NIVELES A2-C1 MCERL

1. Pruebas de Certificación Lingüística CertAcles UPV

El Centro de Lenguas de la UPV establece convocatorias de examen para facilitar las acreditaciones de dominio de Lengua Extranjera de los miembros de la comunidad universitaria, cuya realización fue aprobada en el Consejo de Gobierno de 14 /04/2011. Estos certificados serán válidos para poder acreditar el conocimiento de una lengua extranjera desde nivel A2 hasta C1, tanto en Grado, postgrado, master universitario, programas de movilidad, etc. de los miembros de la Comunidad universitaria de la UPV.

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) de 8/09/2011 acuerda que las universidades reconozcan oficialmente los certificados que acrediten niveles de lengua extranjera dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) emitidos por sus centros de lenguas o servicios de idiomas, siempre que cumplan todos los requisitos del Modelo de Acreditación de Exámenes de ACLES, al entenderse que los estándares establecidos en dicho documento son equivalentes a los exigibles internacionalmente.

DECRETO 61/2013, de 17 de mayo, del Consell, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras establece que en el ámbito de la Administración del Consell, se reconocerán como acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras, los títulos, diplomas y certificados expedidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas, por las Universidades españolas que sigan el modelo de acreditación de exámenes de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior (ACLES), así como todos aquellos indicados en el anexo de este decreto. En el caso de las Universidades españolas, y a los efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderán incluidos en estas sus respectivos centros de idiomas, centros de lenguas y, en general, todo centro de educación superior adscrito a las mismas.

2. Objetivo de la prueba

La prueba de certificación lingüística CertAcles UPV es una prueba independiente de la formación impartida en el Centro de Lenguas de la UPV que tiene como objetivo acreditar el nivel de conocimiento de inglés del candidato en los niveles A2 a C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

3. Instrucciones de matrícula

El Centro de lenguas realizará un mínimo de dos convocatorias anuales, toda la información sobre las mismas deberá publicarse en la página web del Centro en el apartado de Certificaciones Oficiales. www.upv.es/cdl con al menos dos meses de antelación.

Para cada Convocatoria de Acreditación el Rector de la Universidad nombrará un Tribunal a propuesta del Director del Centro de Lenguas que será el encargado de organizar y realizar tanto las pruebas escritas como las orales, así como de corregir los exámenes. El número de miembros dependerá del número de candidatos de cada convocatoria, teniendo siempre Presidente, un Secretario y un mínimo de tres vocales.

El CDL deberá informar a los miembros del tribunal de su nombramiento así como comunicarles las reuniones u otros procedimientos que les conciernan.

La matrícula comenzará con dos meses de antelación a la realización de las pruebas, estando desde un principio a disposición de los interesados los contenidos, estructura y criterios de corrección. Puesto que la matrícula se realizará on-line a través de la página del CFP de la Universidad, existiendo para ello un enlace en la página del Centro de lenguas, se deberá comunicar al CFP con la suficiente antelación así como suministrarle aquella información que pudiera ser necesaria para la apertura de la misma. Los candidatos recibirán por email recibo de pago de la matrícula.

Los candidatos recibirán una confirmación de matrícula del CDL con información relativa a la fecha, hora y lugar de celebración de la prueba, así como las normas a seguir en cuanto a su realización. El incumplimiento de estas normas podrá significar la pérdida de derechos en cuanto a la realización o corrección de la prueba.

4. Horarios y precios

La convocatoria del examen, incluyendo los horarios, lugar de realización y precios de inscripción deberán publicarse en la web del centro con al menos dos meses de antelación.

4. Desarrollo de la prueba escrita

- Antes de la realización de la prueba habrá una reunión de coordinación entre todo el personal involucrado en la administración del examen para revisar procedimientos y aclarar posibles dudas.
- Con antelación suficiente, el personal administrador comprobará el sonido en las aulas de examen y el funcionamiento de los medios técnicos requeridos, comunicando al personal técnico del centro de realización cualquier incidencia.
- El mismo día de la prueba y antes del comienzo de la misma, se realizará una prueba de sonido con el audio de la comprensión auditiva y se comprobará la presencia en el aula de: listado de alumnos, sobres de examen y justificantes de asistencia.

- Los/as candidatos/as deberán presentarse en el lugar de la prueba con al menos 10 minutos de antelación para las pruebas escritas, 15 minutos de antelación para recoger la documentación para la prueba oral. Llegar tarde al examen supondrá la no admisión.
- El profesor del aula tendrá un listado de candidatos proporcionado por la secretaría del CDL. Se comprobará el DNI del candidato en la puerta de entrada y se solicitará que deposite sus objetos personales en la parte delantera del aula, se recordará a los candidatos que deben apagar los móviles (no únicamente ponerlos en silencio) y mantener el DNI encima de la mesa.
- Previamente a la entrada de los candidatos, el personal del aula habrá colocado alfabéticamente carteles identificativos con el nombre y número identificativo del candidato en cada uno de los sitios disponibles.
- Se indicará a los candidatos que ocupen su sitio en el lugar donde se encuentra el cartel con su nombre y una vez sentados, se abrirá el sobre contenedor de los exámenes. Se repartirán los exámenes y se recordará a los candidatos que no deberán abrir el cuadernillo hasta que no se indique por parte del vigilante del aula. Se les indicará que deben rellenar sus datos y firmar el cuadernillo. Se les informará igualmente que habrá una pausa de 15 minutos entre la comprensión de lectura y la producción escrita y que no estará permitido salir del aula cuando queden 10 minutos para el fin de cada ejercicio, momento en el cual se anunciará que quedan 10 minutos para que los candidatos vayan finalizando.
- Una vez sentados y con los exámenes repartidos, se dará la orden de abrir el cuadernillo y en el caso de la prueba de comprensión auditiva se reproducirá el audio desde el CD incluido dentro del sobre de examen. En este último caso, el responsable del aula atenderá las preguntas, en el caso de haberlas, de los alumnos en la pausa del audio diseñada para ello.

- En el caso de la comprensión lectora y expresión escrita, 10 minutos antes de la finalización de cada prueba se indicará en voz alta a los candidatos y a la hora de finalización se recogerán los cuadernillos. Tras la pausa de 15 minutos en la que los candidatos han salido del aula, volverá a comprobarse el DNI en la puerta del aula.
- Terminadas las pruebas, los cuadernillos se entregarán en la secretaria del centro que pasará a repartir los mismos entre los miembros del tribunal para su corrección.

5. Desarrollo de la prueba oral

- Antes de la realización de la prueba habrá una reunión de coordinación entre todo el personal involucrado en la administración del examen para revisar procedimientos y aclarar posibles dudas. Asimismo, se entregará al personal una carpeta de examinador que contendrá las instrucciones, las copias de las diferentes versiones del examen y el guion a seguir.
- La secretaria del centro elaborará las parejas de candidatos y comunicará la fecha, hora y pareja provisional a cada uno de los candidatos.
- Los/as candidatos/as deberán presentarse en el lugar de la prueba con al menos 15 minutos de antelación para recoger la documentación para la prueba oral. Llegar tarde al examen supondrá la no admisión.
- Cada aula tendrá preparada una carpeta con los materiales necesarios para la realización de la prueba: reloj, lápices, sacapuntas, goma, carpeta con una copia de candidato de cada una de las versiones de la prueba.
- Las parejas de examinadores recibirán un listado con sus parejas de candidatos a los que deberán ir llamando en orden.
- Para la realización de la prueba, el interlocutor se sentará enfrente de los dos candidatos, quedando el asesor detrás o en un lateral en una mesa independiente.

- El asesor solicitará los candidatos su hoja de corrección y les informará de que la entrevista va a ser grabada antes de comenzar la grabación. Comenzará la grabación diciendo el nombre y número de identificación de ambos candidatos. Seguidamente les indicará que tomen asiento delante del interlocutor y tomará él/ella mismo/a asiento.
- El interlocutor se dirigirá los candidatos siguiendo estrictamente el guion previamente recibido en el paquete de examinadores (ver guía del corrector). Se utilizará el nombre del candidato al dirigirse a él/ella para determinar la identidad del hablante a efectos de la grabación.
- En el caso de haber varias versiones de la prueba, se atenderá a la dirección del CDL en cuanto a la utilización de las mismas.
- Una vez finalizada la entrevista, se pausará la grabación y se procederá a anotar la evaluación de interlocutor y asesor en la hoja de corrección. Asesor e interlocutor evaluarán al candidato independientemente. Seguidamente se procederá a llamar a la siguiente pareja de candidatos.
- Terminada la sesión de pruebas, se recogerá la carpeta de examen del aula y se entregará junto con las hojas de corrección.

Consideraciones adicionales para la administración de las pruebas

- En el aula no se permitirá consumir alimentos o bebidas, ni emplear material de apoyo de ningún tipo.
- Solo se permitirá encima de la mesa lo imprescindible para la realización del examen.
- Las instrucciones de la prueba se proporcionarán en la lengua meta.
- Comunicarse con otros/as candidatos/as durante la realización de la prueba conllevará la expulsión del examen y la calificación de NO APTO.
- El incumplimiento de estas normas conllevará la expulsión del examen y la calificación de NO APTO.

- En el caso de comportamiento disruptivo por parte de algún alumno, se evitará la confrontación y se comunicará el incidente a la administración del centro para que se tomen las medidas oportunas.

6. Justificantes de asistencia

El profesorado administrador se encargará de llevar a la prueba escrita copias de justificantes de asistencia en blanco para cumplimentar durante el examen, si fuera necesario.

Aquellos candidatos que lo deseen podrán solicitar un justificante de asistencia. Deberán notificárselo al profesorado administrador al comienzo de la prueba escrita y recogerlo al final de la misma. En la prueba oral, deberán solicitar el justificante en la administración del centro al comienzo de la prueba y recogerlo al final de la misma.

7. Comunicación de resultados y emisión de certificados

El tribunal publicará los resultados de la prueba para su consulta online en un plazo máximo de un mes desde la realización del examen, asimismo se informará a los candidatos por email del resultado provisional. Una vez pasado el periodo de reclamaciones se procederá a la firma y publicación de las actas definitivas.

Los certificados de competencia lingüística serán expedidos por el CDL y podrán recogerse en el plazo máximo de dos meses desde la realización de la prueba. Sólo se emiten certificaciones de APTO. En el Certificado constarán los datos del candidato, el nivel superado y el sello de la institución acreditadora. También incluirá el sello de ACLES como aval del certificado.

8. Revisiones y reclamaciones

Las solicitudes de reclamación o revisión deberán dirigirse al presidente del tribunal en un plazo máximo de 3 días desde la publicación de los resultados en web, a través del Registro General de la Universidad Politécnica de Valencia, indicándose los motivos de la reclamación. Este procedimiento seguirá la normativa propia de la UPV.

ANEXO 11. GUÍA DEL DESARROLLADOR

GUÍA DEL DESARROLLADOR

PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

CERTACLES UPV

NIVELES A2-C1 MCERL

1. Pruebas de Certificación Lingüística CertAcles UPV

El Centro de Lenguas de la UPV establece convocatorias de examen para facilitar las acreditaciones de dominio de Lengua Extranjera de los miembros de la comunidad universitaria, cuya realización fue aprobada en el Consejo de Gobierno de 14 /04/2011. Estos certificados serán válidos para poder acreditar el conocimiento de una lengua extranjera desde nivel A2 hasta C1, tanto en Grado, postgrado, master universitario, programas de movilidad, etc. de los miembros de la Comunidad universitaria de la UPV.

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) de 8/09/2011 acuerda que las universidades reconozcan oficialmente los certificados que acrediten niveles de lengua extranjera dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) emitidos por sus centros de lenguas o servicios de idiomas, siempre que cumplan todos los requisitos del Modelo de Acreditación de Exámenes de ACLES, al entenderse que los estándares establecidos en dicho documento son equivalentes a los exigibles internacionalmente.

DECRETO 61/2013, de 17 de mayo, del Consell, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana

y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras establece que en el ámbito de la Administración del Consell, se reconocerán como acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras, los títulos, diplomas y certificados expedidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas, por las Universidades españolas que sigan el modelo de acreditación de exámenes de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior (ACLES), así como todos aquellos indicados en el anexo de este decreto. En el caso de las Universidades españolas, y a los efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderán incluidos en estas sus respectivos centros de idiomas, centros de lenguas y, en general, todo centro de educación superior adscrito a las mismas.

2. Objetivo de la prueba

La prueba de certificación lingüística CertAcles UPV es una prueba independiente de la formación impartida en el Centro de Lenguas de la UPV que tiene como objetivo acreditar el nivel de conocimiento de inglés del candidato en los niveles A2 a C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los siguientes descriptores del MCERL ilustran por destrezas los niveles requeridos en cada una de las pruebas:

Nivel A2
<p>Comprensión auditiva: Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p> <p>Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p>
<p>Comprensión lectora: Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.</p> <p>Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente,</p>

incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

Interacción oral: Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

Expresión oral: Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

Expresión escrita: Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Nivel B1

Comprensión auditiva: Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.

Comprensión lectora: Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre

temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
<p>Interacción oral: Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.</p> <p>Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).</p>
<p>Expresión oral: Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.</p>
<p>Expresión escrita: Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.</p>
Nivel B2
<p>Comprensión auditiva: Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o</p>

un uso idiomático de la lengua.

Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.

Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

Comprensión lectora: Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

Interacción oral: Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.

Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.

Expresión oral: Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con

aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

Expresión escrita: Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Nivel C1

Comprensión auditiva: Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.

Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.

Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.

Comprensión lectora: Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Interacción oral: Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.

Expresión oral: Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con

una conclusión adecuada.

Expresión escrita: Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

*Estos descriptores pertenecen a las escalas ilustrativas de actividades comunicativas del MCERL.

3. Estructura de la prueba

A2

90-130

Producción oral

Monólogo, preguntas e interacción dirigida

10-15 min

Parte 1. Presentación y preguntas relativas al candidato, su familia y su entorno inmediato. Duración aproximada de 3-5 minutos.

Parte 2. Dialogo entre los dos candidatos de 6-10 minutos basado en láminas que aportan estímulos visuales verbales.

Producción escrita

Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 100 palabras en total y un máximo de 200 o de un texto de mínimo 50 palabras y máximo de 100 y tarea/s de uso de la lengua.

30-40 minutos

- En el caso de la producción de textos, cada tarea especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.
- Los tipos de texto corresponderán a tareas de interacción escrita (redactar una carta o un email de petición de información o agradecimiento, responder a un anuncio, comentar un folleto, reorganizar o completar información en un texto).
- Las tareas de uso de la lengua podrán ser de opción múltiple, de relleno de huecos, de emparejamiento o de ordenación.

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

10-15 min

- Tipos de documentos: monólogo sobre temas del día a día tales como normas básicas de la casa, lugares públicos o trabajo, horarios y actividades cotidianas, descripción básica de lugares, direcciones, instrucciones telefónicas sencillas, peticiones de información rutinarias (precios, horarios, localización, etc.).
- Acentos nativos estándar británico y americano, articulación clara y pausada.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30-45 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple

- Verdadero o falso con justificación
- Emparejamiento múltiple
- Ordenación
- Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 400 y máximo de 700 palabras en total
40-60 minutos

- Tipos de textos: textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos y con vocabulario muy frecuente. (formularios, pedidos, cartas personales breves, anuncios, prospectos, menús, listados y horarios, indicaciones para ir a un lugar, instrucciones, señales, letreros, artículos breves de periódico que describan hechos determinados.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

B1

155-200 minutos
Producción oral
<p>Monólogo e interacción</p> <p>15-20 min</p> <p>Parte 1. Presentación y preguntas relativas a temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-3 minutos.</p> <p>Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.</p> <p>Parte 3. Interacción. Interacción de 2-3 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.</p>
Producción escrita
<p>Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 250 palabras en total y un máximo de 500.</p> <p>60-80 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear. • Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (relatos de experiencias personales, redacciones sobre temas cotidianos o de interés personal) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email, responder a un anuncio, comentar un folleto).
Comprensión auditiva
Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: monólogo descriptivo sobre opiniones o experiencias personales, entrevista o conversación entre dos hablantes, extracto de noticias, anuncios publicitarios, conversaciones telefónicas.
- Acentos nativos estándar británico y americano.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30-45 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con mínimo de 1000 y un máximo de 2500 palabras en total.

50-60 minutos

- Tipos de textos: descriptivos, explicativos, expositivos, narrativos (artículos periodísticos, cartas, biografías, artículos de divulgación sobre temas cotidianos, catálogos, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:

- relleno de huecos
- respuesta abierta con número limitado de palabras
- opción múltiple
- Verdadero o falso con justificación
- emparejamiento múltiple
- Ordenación
- Transferencia de información

B2

155-200 minutos

Producción oral

Monólogo e interacción

15-20 min

Parte 1. Introducciones y preguntas sobre temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-4 minutos.

Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.

Parte 3. Interacción. Interacción de 3-5 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.

Producción escrita

Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 300 y un máximo de 700 palabras en total.

60-80 minutos

- Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.
- Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (escritura creativa, reseñas, redacciones de tipo argumentativo sobre un tema concreto) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email formal, responder a un anuncio, elaborar un informe).

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: conversaciones cara a cara, discursos o entrevistas retransmitidas sobre temáticas concretas o abstractas, presentaciones académicas o profesionales lingüísticamente complejas.
- Acentos nativos regionales estándar, acentos estándar de hablantes no nativos.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación

- Emparejamiento múltiple
- Ordenación
- Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 1500 y un máximo de 3000 palabras en total.

60-70 minutos

- Tipos de textos: artículos periodísticos, artículos científicos, artículos de opinión, biografías, textos literarios, informes profesionales, correspondencia especializada, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

C1
195-250
Producción oral
Monólogo e interacción 15-20 min Parte 1. Introducciones y preguntas sobre temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-4 Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada. Parte 3. Interacción. Interacción de 3-5 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.
Producción escrita
Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 400 palabras y un máximo de 800 palabras en total. 60-80 minutos <ul style="list-style-type: none">• Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.• Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (escritura creativa, reseñas literarias, redacciones de tipo argumentativo sobre un tema concreto) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email formal, elaborar una propuesta, elaborar un informe).
Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: conversaciones cara a cara, discursos o entrevistas retransmitidas sobre temáticas concretas o abstractas, presentaciones académicas o profesionales lingüísticamente complejas.
- Acentos nativos regionales estándar, acentos estándar de hablantes no nativos. Podrán incluirse coloquialismos.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 2000 y un máximo de 3500 palabras en total.

60-70 minutos

- Tipos de textos: artículos periodísticos, artículos científicos, artículos de opinión, biografías, textos literarios, informes profesionales, correspondencia especializada, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

4. Desarrollo de tareas para la comprensión lectora

General instructions for reading comprehension task development

- Texts are between 400-1000 words (depending on level and according to exam specifications). They must deal with topics included in the exams specification within the level and purpose of the test.
- Texts need to be authentic and cannot be modified unless it is for length, in which case an excerpt can be chosen but not modified within itself.
- Occasionally, particularly difficult words out of the vocabulary range of the level assessed can be defined by using an asterisk in the text.
- The types of text students are going to read and/or the text source are indicated.
- Instructions should be in English and should be clear, simple and brief. Bullets are preferable and only one instruction can be given per bullet.

- An example is given, written in italics and marked with (0), at the beginning of each task.

Types of tasks

Multiple choice (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items per task.
- Items are sequenced in the order they appear in the original text.
- Each question can be answered independently; that is, the answer to one question does not depend on the answer to another question.
- Three or four options are provided for multiple-choice items. Answers have only one correct answer and never “either a or b”, o “both a and b”.
- All answers are the same approximate length.
- Answers are required to either complete a sentence or answer a question but all answers in the task are of the same type.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **Read this article about Then answer questions (-) by choosing the correct answer A, B, C or D.**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Reading to identify

- Main message
- Purpose
- Detail
- Attitude/opinion
- Global meaning

Limited production open questions (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- Items are sequenced in the order they appear in the original text.
- Each question can be answered independently; that is, the answer to one question does not depend on the answer to another question.
- There is more than one possible answer for each item but all possible or acceptable answers are included in the answer key.
- All items are the same approximate length.
- Answers are required to either complete a sentence or answer a question but all answers in the task are of the same type.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **Read part of an article about**
- **Answer the questions (-) in a maximum of *FOUR* words.**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Reading to identify

- Main message
- Purpose
- Detail
- Opinion and attitude
- Specific information
- Global meaning

True and False Justification(A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- Items are sequenced in the order they appear in the original text.
- All items are the same approximate length.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **Read part of an article about**
- **Answer True or False to questions (-) and justify your answer below.**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Reading to identify

- Purpose
- Detail
- Opinion and attitude
- Specific information
- The meanings of words in context

Gap-filling(A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- In any gap-filling task, one sentence is left at the beginning (before the example) for lead-in and a sentence at the end for lead-out, which do not have

any items.

- In a gapped text, where paragraphs are taken out, the first or the last paragraph are left in place, in order to leave enough context for comprehension
- In gap-filling tasks there are at least five words between gaps to provide enough context.
- Items are numbered in the gaps in brackets, and the options, marked with letters, are listed either at the bottom of the page or on the facing page.
- At least one distractor and a maximum of 2 distractors are included in all tasks of this type (more choices than gaps).
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **Read this article about**
- **Choose the correct answer (-) for each gap (-) in the text.**
- **There are two extra sentences that you do not need to use.**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Reading to identify

- Purpose
- Detail
- Specific information
- The meanings of words in context

Sequencing (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- In any sequencing task, one sentence is left at the beginning (before the

example) for lead-in and a sentence at the end for lead-out, which do not have any items.

- In sequencing tasks there is only one correct chronological order.
- Answers marked with letters, are listed either at the bottom of the page or on the facing page.
- At least one distractor and a maximum of 2 distractors are included in all tasks of this type.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **Read the biography of**
- **Reorder sentences (-) in chronological order (-).**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Reading to identify

- Text structure/coherence
- Global meaning
- Organizational features of the text

Multiple matching (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- Answers marked with letters, are listed either at the bottom of the page or on the facing page.
- At least one distractor and a maximum of 2 distractors are included in all tasks of this type.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- Read
- Choose the most suitable answer (-) for each of the questions (-).
- The first one (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

Testing focus:

Reading to identify

- Specific information
- Opinion and attitude

5. Desarrollo de tareas para la comprensión auditiva

General instructions for reading comprehension task development

- Spoken texts that sound like spoken English are used. Where, for example, pauses or fillers would be normal in conversation, they are also used in the recording.
- The listening texts can be taken from the internet (copyright free or licensed materials) or can be recorded using a proper microphone and digitally recorded.
- The spoken texts do not any background knowledge and focus on topics which are appropriate for each level.
- Students are given time to familiarize themselves with the questions (3-4 seconds per question) and to transfer their answers to the appropriate boxes at the end of the test.
- The type of document students are going to listen to and/or the text source are indicated and will depend on the students level.
- Instructions are in English and should be clear, simple and brief.
- An example is given, written in italics and marked with (0), at the beginning of each task.

Multiple choice (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- Items are sequenced in the order they appear in the original text and should be spread out to give students enough time to answer before having to concentrate on the text again.
- Items are to be spread evenly without any long stretches with no related questions.
- Each question can be answered independently; that is, the answer to one question does not depend on the answer to another question.
- Four options are provided for multiple-choice items. Answers have only one correct answer and never “either a or b”, o “both a and b”.
- All four answers are the same approximate length.
- Answers are required to either complete a sentence or answer a question but all answers in the task are of the same type.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **Listen to XXXX.**
- **Choose the answer A, B or C, which fits the questions (-).**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Listening to identify

- Specific information
- topic
- Gist
- Main ideas and supporting details
- Implied meaning

- Purpose
- Attitude and feelings

Limited production open questions (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- Items are sequenced in the order they appear in the original text.
- Each question can be answered independently; that is, the answer to one question does not depend on the answer to another question.
- There is more than one possible answer for each item but all possible or acceptable answers are included in the answer key.
- All items are the same approximate length.
- Answers are required to either complete a sentence or answer a question but all answers in the task are of the same type.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **You will hear XXX.**
- **Answer the questions (7-14) in a maximum of *FOUR* words.**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Listening to identify

- Specific information
- topic
- Main ideas and supporting details
- Implied meaning
- Purpose
- Attitude and feelings

True and False Justification(A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- Items are sequenced in the order they appear in the original text.
- Items are to be spread evenly without any long stretches with no related questions.
- Each question can be answered independently; that is, the answer to one question does not depend on the answer to another question
- All items are the same approximate length.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **You will hear XXX.**
- **Answer True or False to questions (-) and justify your answer below.**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Listening to identify

- Specific information
- topic
- Main ideas and supporting details
- Implied meaning
- Purpose
- Attitude and feelings

Sequencing (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- In any sequencing task, one sentence is left at the beginning (before the example) for lead-in and a sentence at the end for lead-out, which do not have any items.
- In sequencing tasks there is only one correct chronological order.
- Answers marked with letters, are listed either at the bottom of the page or on the facing page.
- At least one distractor and a maximum of 2 distractors are included in all tasks of this type.
- Each item has the same weight (1 item=1 point)

Template for rubrics:

- **You will hear XXX.**
- **Reorder sentences (-) in chronological order (-).**
- **The first one (0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Testing focus:

Listening to identify

- Specific information
- Coherence
- Topic

Multiple matching (A2-C1)

Structure:

- Minimum of 6 items and maximum of 10 items.
- Answers marked with letters, are listed either at the bottom of the page or on the facing page.

<ul style="list-style-type: none">• At least one distractor and a maximum of 2 distractors are included in all tasks of this type.• Each item has the same weight (1 item=1 point)
<p>Template for rubrics:</p> <ul style="list-style-type: none">• You will hear XXX.• For questions (-) choose which opinion (-) corresponds to each speaker. There are two extra opinions which you do not need to use.• The first one (0) has been done for you as an example.
<p>Testing focus:</p> <p>Listening to identify</p> <ul style="list-style-type: none">- Specific information- Main ideas and supporting details- Speaker relationship- Stated opinion

6. Desarrollo de tareas para la expresión escrita

General instructions

- Tasks can be independent (essays relating to personal experience, everyday events, or personal interests) or interactive (respond to a letter or an email, respond to an advertisement or comment on a brochure), and will depend on the students' level.
- Prompts are clear and concise. Pictures and drawings can be used as prompts.
- Where possible, input texts should be authentic (e.g. advertisements, articles, leaflets, brochures, letters, etc.) Where this is not possible (e.g. personal notes, diary entries, etc.) make sure the text is written in correct and appropriate English.
- The language level of verbal prompts should be below the tested level.
- In the instructions, the reason for writing, the audience and the required text-type are included.

- Instructions are worded so that they cannot be copied to complete the task.
- When students are required to write about several things, these requirements are organized in bullet points (rather than list them in a continuous line) so that they are easier to follow.
- The required length in number of words and is indicated and will vary depending on the students' level.
- The space where students are to write their answer is to be indicated.

Testing focus

- Asking for information
- Giving information
- Transactional functions such as ordering/booking/inviting/requesting/making suggestions
- Describing and narrating places or events
- Expressing feelings and opinions
- Responding to feelings and opinions
- Arguing, developing an argument

7. Desarrollo de tareas para la expresión oral

Introductory questions (A2-C1)

- A pair of candidates is asked 2-4 questions about their personal life and daily routines (questions will vary depending on level).
- The questions should be independent of one another, i.e. the Interlocutor can choose to ask them in any order.
- No questions are to be asked in response to a student's reply. Only scripted questions are to be used so as to limit the interlocutor's input as much as possible.

- The questions should be worded and focused in such a way that candidates can briefly reply to each question.
- Questions to the second candidate can be linked to the first candidate's reply (i.e. what about you? Do you agree, etc.) in levels B2-C1.
- The time limit for all answers and replies is 3 to 4 minutes depending on the students' level

Long turn (B1-C1)

- Students are provided with one (B1), two (B2) or three pictures and related prompts (C1) depending on their level.
- Students are required to compare two of the pictures by answering 1 or 2 questions relating to them
- The questions should always be general enough to relate to all the pictures in the task.
- The questions should be worded and focused in such a way that candidates can really produce long turns in response to them.
- Each task should have one question which relates the pictures to the candidate's own experiences and/or opinions.
- Each task should be accompanied by one follow-up question to be directed to the second candidate requiring a brief answer.
- Students are required to speak for one minute.

Interactive communication task (A2)

- Students are provided with a short advertisement or brochure (maximum 50 words) and three or four bullet point prompts about their partner's advertisement or brochure
- Students are required to use the prompts to answer a question about the advertisement or brochure relating to the information provided.

- The bullet point prompts are one or two word questions such as where? Where/stay? etc.
- Students are required to speak together with no interaction from the interlocutor whatsoever except gestures.

Interactive communication task (B1-C1)

- Students are provided with 5-6 pictures and related prompts which vary depending on their level.
- A variety of source of pictures (photographs, drawings, cartoons, etc.) are to be used.
- Pictures are to show general, everyday life-like situations which candidates can easily recognise and relate to.
- Pictures are to provide the candidate an opportunity for comparing and contrasting.
- The pictures are to be easily related to each other, but with significant differences to elicit a wide range of vocabulary
- The related prompts (2 questions) should require students to compare and contrast and finally to reach an agreement.
- Students are required to speak together for 3-4 minutes with no interaction from the interlocutor whatsoever except gestures.
- Each task should be accompanied by follow-up questions which require some degree of generalisation and abstraction from the candidate, depending on the level of the test.

Testing focus

- Asking and responding to questions.
- Giving factual information
- Expressing personal opinions on everyday topics
- Organising and sustaining extended discourse.

- Comparing, contrasting, describing and speculating.
- Expressing feelings
- Expressing, justifying and responding to opinions

ANEXO 12. GUÍA DEL CORRECTOR

GUÍA DEL CORRECTOR

PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

CERTACLES UPV

NIVELES A2-C1 MCERL

1. Pruebas de Certificación Lingüística CertAcles UPV

El Centro de Lenguas de la UPV establece convocatorias de examen para facilitar las acreditaciones de dominio de Lengua Extranjera de los miembros de la comunidad universitaria, cuya realización fue aprobada en el Consejo de Gobierno de 14 /04/2011. Estos certificados serán válidos para poder acreditar el conocimiento de una lengua extranjera desde nivel A2 hasta C1, tanto en Grado, postgrado, master universitario, programas de movilidad, etc. de los miembros de la Comunidad universitaria de la UPV.

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) de 8/09/2011 acuerda que las universidades reconozcan oficialmente los certificados que acrediten niveles de lengua extranjera dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) emitidos por sus centros de lenguas o servicios de idiomas, siempre que cumplan todos los requisitos del Modelo de Acreditación de Exámenes de ACLES, al entenderse que los estándares establecidos en dicho documento son equivalentes a los exigibles internacionalmente.

DECRETO 61/2013, de 17 de mayo, del Consell, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana

y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras establece que en el ámbito de la Administración del Consell, se reconocerán como acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras, los títulos, diplomas y certificados expedidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas, por las Universidades españolas que sigan el modelo de acreditación de exámenes de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior (ACLES), así como todos aquellos indicados en el anexo de este decreto. En el caso de las Universidades españolas, y a los efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderán incluidos en estas sus respectivos centros de idiomas, centros de lenguas y, en general, todo centro de educación superior adscrito a las mismas.

2. Objetivo de la prueba

La prueba de certificación lingüística CertAcles UPV es una prueba independiente de la formación impartida en el Centro de Lenguas de la UPV que tiene como objetivo acreditar el nivel de conocimiento de inglés del candidato en los niveles A2 a C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los siguientes descriptores del MCERL ilustran por destrezas los niveles requeridos en cada una de las pruebas:

Nivel A2
<p>Comprensión auditiva: Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p> <p>Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p>
<p>Comprensión lectora: Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.</p> <p>Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente,</p>

incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

Interacción oral: Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

Expresión oral: Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

Expresión escrita: Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Nivel B1

Comprensión auditiva: Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.

Comprensión lectora: Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre

temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
<p>Interacción oral: Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.</p> <p>Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).</p>
<p>Expresión oral: Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.</p>
<p>Expresión escrita: Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.</p>
Nivel B2
<p>Comprensión auditiva: Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o</p>

un uso idiomático de la lengua.

Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.

Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

Comprensión lectora: Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

Interacción oral: Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.

Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.

Expresión oral: Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con

aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

Expresión escrita: Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Nivel C1

Comprensión auditiva: Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.

Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.

Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.

Comprensión lectora: Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Interacción oral: Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.

Expresión oral: Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con

una conclusión adecuada.

Expresión escrita: Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

*Estos descriptores pertenecen a las escalas ilustrativas de actividades comunicativas del MCERL.

3. Estructura de la prueba

A2

90-130

Producción oral

Monólogo, preguntas e interacción dirigida

10-15 min

Parte 1. Presentación y preguntas relativas al candidato, su familia y su entorno inmediato. Duración aproximada de 3-5 minutos.

Parte 2. Dialogo entre los dos candidatos de 6-10 minutos basado en láminas que aportan estímulos visuales verbales.

Producción escrita

Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 100 palabras en total y un máximo de 200 o de un texto de mínimo 50 palabras y máximo de 100 y tarea/s de uso de la lengua.

30-40 minutos

- En el caso de la producción de textos, cada tarea especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.

- Los tipos de texto corresponderán a tareas de interacción escrita (redactar una carta o un email de petición de información o agradecimiento, responder a un anuncio, comentar un folleto, reorganizar o completar información en un texto).
- Las tareas de uso de la lengua podrán ser de opción múltiple, de relleno de huecos, de emparejamiento o de ordenación.

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

10-15 min

- Tipos de documentos: monólogo sobre temas del día a día tales como normas básicas de la casa, lugares públicos o trabajo, horarios y actividades cotidianas, descripción básica de lugares, direcciones, instrucciones telefónicas sencillas, peticiones de información rutinarias (precios, horarios, localización, etc.).
- Acentos nativos estándar británico y americano, articulación clara y pausada.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30-45 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora
Tres documentos auténticos con un mínimo de 400 y máximo de 700 palabras en total 40-60 minutos <ul style="list-style-type: none">• Tipos de textos: textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos y con vocabulario muy frecuente. (formularios, pedidos, cartas personales breves, anuncios, prospectos, menús, listados y horarios, indicaciones para ir a un lugar, instrucciones, señales, letreros, artículos breves de periódico que describan hechos determinados.)• Tipo de tareas requeridas:<ul style="list-style-type: none">- relleno de huecos- respuesta abierta con número limitado de palabras- opción múltiple- Verdadero o falso con justificación- emparejamiento múltiple- Ordenación- Transferencia de información
B1 155-200 minutos
Producción oral
Monólogo e interacción 15-20 min Parte 1. Presentación y preguntas relativas a temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-3 minutos. Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen,

un texto o una situación planteada.

Parte 3. Interacción. Interacción de 2-3 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.

Producción escrita

Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 250 palabras en total y un máximo de 500.

60-80 minutos

- Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.
- Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (relatos de experiencias personales, redacciones sobre temas cotidianos o de interés personal) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email, responder a un anuncio, comentar un folleto).

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: monologo descriptivo sobre opiniones o experiencias personales, entrevista o conversación entre dos hablantes, extracto de noticias, anuncios publicitarios, conversaciones telefónicas.
- Acentos nativos estándar británico y americano.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30-45 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:

- relleno de huecos
- respuesta abierta con número limitado de palabras
- opción múltiple
- Verdadero o falso con justificación
- Emparejamiento múltiple
- Ordenación
- Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con mínimo de 1000 y un máximo de 2500 palabras en total.

50-60 minutos

- Tipos de textos: descriptivos, explicativos, expositivos, narrativos (artículos periodísticos, cartas, biografías, artículos de divulgación sobre temas cotidianos, catálogos, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

B2

155-200 minutos
Producción oral
<p>Monólogo e interacción</p> <p>15-20 min</p> <p>Parte 1. Introducciones y preguntas sobre temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-4 minutos.</p> <p>Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.</p> <p>Parte 3. Interacción. Interacción de 3-5 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.</p>
Producción escrita
<p>Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 300 y un máximo de 700 palabras en total.</p> <p>60-80 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear. • Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (escritura creativa, reseñas, redacciones de tipo argumentativo sobre un tema concreto) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email formal, responder a un anuncio, elaborar un informe).
Comprensión auditiva
<p>Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento</p> <p>30-40 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de documentos: conversaciones cara a cara, discursos o entrevistas retransmitidas sobre temáticas concretas o abstractas, presentaciones

académicas o profesionales lingüísticamente complejas.

- Acentos nativos regionales estándar, acentos estándar de hablantes no nativos.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 1500 y un máximo de 3000 palabras en total.

60-70 minutos

- Tipos de textos: artículos periodísticos, artículos científicos, artículos de opinión, biografías, textos literarios, informes profesionales, correspondencia especializada, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras

<ul style="list-style-type: none">- opción múltiple- Verdadero o falso con justificación- emparejamiento múltiple- Ordenación- Transferencia de información

C1
195-250
Producción oral
Monólogo e interacción 15-20 min Parte 1. Introducciones y preguntas sobre temas cotidianos y del entorno propio del candidato para romper el hielo. 2-4 Parte 2. Monólogo. Monólogo de 2-4 minutos sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada. Parte 3. Interacción. Interacción de 3-5 minutos con el otro candidato sobre un tema a partir de una imagen, un texto o una situación planteada.
Producción escrita
Producción de dos textos de tipología diferente con un mínimo de 400 palabras y un máximo de 800 palabras en total. 60-80 minutos <ul style="list-style-type: none">• Cada una de las tareas especificará el número mínimo y máximo de palabras a emplear.

- Los tipos de texto podrán ser tareas monogestionadas (escritura creativa, reseñas literarias, redacciones de tipo argumentativo sobre un tema concreto) o tareas de interacción escrita (responder a una carta o un email formal, elaborar una propuesta, elaborar un informe).

Comprensión auditiva

Tres documentos de audio – 2 audiciones por documento

30-40 min

- Tipos de documentos: conversaciones cara a cara, discursos o entrevistas retransmitidas sobre temáticas concretas o abstractas, presentaciones académicas o profesionales lingüísticamente complejas.
- Acentos nativos regionales estándar, acentos estándar de hablantes no nativos. Podrán incluirse coloquialismos.
- Estructura de cada tarea: antes de comenzar la primera audición el candidato tiene 30 segundos para leer las preguntas, transcurrido ese tiempo el documento se reproduce dos veces y el candidato debe completar la tarea mientras escucha el documento. Tras las dos audiciones, el candidato dispone de 15 segundos para finalizar sus respuestas.
- Tipo de respuesta requerida:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - Emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

Comprensión lectora

Tres documentos auténticos con un mínimo de 2000 y un máximo de 3500 palabras en total.

60-70 minutos

- Tipos de textos: artículos periodísticos, artículos científicos, artículos de opinión, biografías, textos literarios, informes profesionales, correspondencia especializada, etc.)
- Tipo de tareas requeridas:
 - relleno de huecos
 - respuesta abierta con número limitado de palabras
 - opción múltiple
 - Verdadero o falso con justificación
 - emparejamiento múltiple
 - Ordenación
 - Transferencia de información

3. Criterios de evaluación

Consideraciones generales

Los contenidos de los exámenes y los criterios de evaluación serán los correspondientes a los descriptores del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) definidos en el apartado 2 de objetivos de la prueba. Se evalúan las cuatro destrezas, conjunta o separadamente, pudiéndose incluir tareas de Uso de la lengua. En cualquiera de los casos las diferentes partes del examen tendrán el mismo peso para el cálculo de la nota final.

ACTIVIDADES	PONDERACIÓN
Comprensión auditiva	25%
Comprensión lectora	25%
Producción escrita	25%
Producción oral	25%

El nivel global se considerará adquirido si la calificación total final es superior o igual al 60% sobre la totalidad de la puntuación posible. No se hará la media de las secciones de la prueba si la persona candidata no ha alcanzado un mínimo del 50% de la puntuación posible en cada destreza.

Criterios de corrección de destrezas receptivas: comprensión escrita y comprensión oral

- El CDL suministrará a cada corrector una plantilla con la guía de corrección de las tareas de comprensión escrita para las diferentes tipologías de ejercicios.
- En el caso de tipologías de ejercicios donde solo exista una opción de respuesta posible, se otorgará la puntuación completa al ejercicio en el caso de ser esta correcta, sin permitirse la asignación de puntuación parcial por aproximación.
- En el caso de respuestas de producción limitada donde se presenta una guía de posibles respuestas, se permitirán los medios puntos siempre que estos estén considerados en la guía de corrección del ejercicio concreto.
- La prueba se corregirá sobre el propio ejercicio, efectuándose la suma de las partes por el propio corrector que la anotará estableciendo la puntuación obtenida sobre el total de puntuación posible en la portada del cuadernillo de examen antes de ser este entregado a la administración del centro.

- En el caso de detectar el corrector alguna inconsistencia en la guía de respuestas, lo comunicará al centro que pasará a comunicarlo al tribunal para que se tomen las decisiones adecuadas.
- Se entregará a los correctores a efectos de información adicional, una guía de descriptores aplicables del MCERL para su consulta. (Anexo I)

Criterios de corrección de destrezas productivas.

Expresión escrita

La prueba de expresión escrita se evaluará sobre los siguientes criterios:

- Adecuación a la tarea
- Cohesión y coherencia
- Gramática
- Vocabulario

La prueba de expresión escrita será evaluada por dos correctores. Cada prueba llevará asignada una hoja de evaluación para cada candidato (Anexo II) donde cada corrector evaluará cada uno de los apartados sobre 2 y 3 puntos respectivamente y en intervalos de 0.5 puntos tal y como se muestra. Asimismo, cada corrector proporcionará una puntuación global de cada tarea sobre 2 y 3 puntos. A continuación, cada corrector anotará sus comentarios y evaluará independientemente, obteniéndose una nota total para cada tarea (puntuación de cada uno de los apartados + puntuación global) y una nota final para la totalidad del ejercicio (media aritmética de las puntuaciones finales para las dos tareas). En caso de no haber diferencias significativas, la puntuación final del ejercicio resultará de la media aritmética de las puntuaciones finales otorgadas por cada uno de los correctores. En caso de existir una diferencia significativa, ambos examinadores revisarán sus calificaciones y comentarios para poder llegar a un acuerdo tras la revisión. De no ser esto posible, se trasladará la consulta al tribunal para tomar las medidas oportunas y asignar un tercer corrector. La nota final resultará de la media de las dos calificaciones que resulten más próximas de

entre las tres obtenidas. Adicionalmente, cada corrector recibirá una guía de descriptores aplicables del MCERL para su consulta con escalas globales y analíticas de corrección (Anexo IIIa, Anexo IIIb).

2. Producción oral

La prueba de expresión oral se evaluará sobre los siguientes criterios:

- Gramática
- Vocabulario
- Discurso y coherencia
- Interacción y pronunciación

La expresión oral se evaluará mediante una entrevista con un interlocutor y un asesor. El interlocutor asignará una puntuación global de 0 a 5, con intervalos de 0,5, a la producción del candidato en las tres secciones de la prueba (introducción, monólogo e interacción). El asesor otorgará una puntuación de 0 a 5 para cada uno de los criterios de evaluación, con intervalos de 0,5, y de manera unitaria para la producción del candidato en las tres secciones de la prueba (introducción, monólogo e interacción). La nota final de la prueba se obtendrá mediante la realización de la media aritmética de la puntuación otorgada por el interlocutor y las diferentes puntuaciones otorgadas por el asesor en cada uno de los criterios. El candidato entregará una hoja de evaluación (Anexo IV) al asesor al entrar en la entrevista. Asimismo, interlocutor y asesor recibirán una guía de descriptores aplicables del MCERL para su consulta con escalas globales y analíticas de corrección (Anexo Va, Anexo Vb). En caso de existir una diferencia significativa, ambos examinadores revisarán sus calificaciones y comentarios para poder llegar a un acuerdo tras la revisión. De no ser esto posible, se trasladará la consulta al tribunal para tomar las medidas oportunas.

4. Comunicación de resultados y emisión de certificados

El tribunal publicará los resultados de la prueba para su consulta online en un plazo máximo de un mes desde la realización del examen, asimismo se informará a los

candidatos por email del resultado provisional. Una vez pasado el periodo de reclamaciones se procederá a la firma y publicación de las actas definitivas.

Los certificados de competencia lingüística serán expedidos por el CDL y podrán recogerse en el plazo máximo de dos meses desde la realización de la prueba. Sólo se emiten certificaciones de APTO. En el Certificado constarán los datos del candidato, el nivel superado y el sello de la institución acreditadora. También incluirá el sello de ACLES como aval del certificado.

5. Revisiones y reclamaciones

Las solicitudes de reclamación o revisión deberán dirigirse al presidente del tribunal en un plazo máximo de 3 días desde la publicación de los resultados en web, a través del Registro General de la Universidad Politécnica de Valencia, indicándose los motivos de la reclamación. Este procedimiento seguirá la normativa propia de la UPV.

ANEXO 13. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y COMPRENSIÓN ESCRITA.

EVALUACIÓN PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL. NIVELES A2-C1

LEVEL	Overall listening comprehension	Understanding conversation between native speakers	Listening as a member of a live audience	Listening to announcements and instructions	Listening to audio media and recordings
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly and slowly articulated. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can generally identify the topic of discussion around her that is conducted slowly and clearly 	<ul style="list-style-type: none"> • No descriptor available 	<ul style="list-style-type: none"> • Can catch the main point in short, clear, simple messages and announcement 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand and extract the essential information from short recorded passages dealing with predictable everyday matters that are delivered slowly and clearly.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent 	<ul style="list-style-type: none"> • Can generally follow the main points of extended discussion around him/her, provided speech is clearly articulated in standard dialect. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can follow a lecture or talk within his/her own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment. • Can follow detailed directions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material on topics of personal interest delivered in clear standard speech.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand standard spoken 	<ul style="list-style-type: none"> • Can keep up with an 	<ul style="list-style-type: none"> • Can follow the 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand announcements 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand

	<p><i>language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, social, academic or vocational life. Only extreme background noise, inadequate discourse structure and/or idiomatic usage influence the ability to understand.</i></p>	<p><i>animated conversation between native speakers.</i></p>	<p><i>essentials of lectures, talks and reports and other forms of academic/professional presentation which are propositionally and linguistically complex.</i></p>	<p><i>and messages on concrete and abstract topics spoken in standard dialect at normal speed.</i></p>	<p><i>recordings in standard dialect likely to be encountered in social, professional or academic life and identify speaker viewpoints and attitudes as well as the information content.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand most radio documentaries and most other recorded or broadcast audio material delivered in standard dialect and can identify the speaker's mood, tone etc.</i>
C1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.</i> • <i>Can recognise a</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can easily follow complex interactions between third parties in group discussion and debate, even on abstract, complex unfamiliar topics</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can follow most lectures, discussions and debates with relative ease.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can extract specific information from poor quality, audibly distorted public announcements e.g. in a station, sports stadium etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand a wide range of recorded and broadcast audio material, including some non-standard usage, and identify finer points of detail including</i>

	<i>wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts.</i>				<i>implicit attitudes and relationships between speakers.</i>
--	--	--	--	--	---

EVALUACIÓN PRUEBA DE COMPRENSIÓN ESCRITA. NIVELES A2-C1

LEVEL	Overall reading comprehension	Reading correspondence	Reading for orientation	Reading for information and argument	Reading instructions
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand basic types of standard routine letters and faxes (enquiries, orders, letters of confirmation etc.) on familiar topics • Can understand short simple personal letters. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand regulations, for example safety, when expressed in simple language.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond regularly with a pen friend. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts. • Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can understand clearly written, straightforward instructions for a piece of equipment

<p><i>B2</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can read correspondence relating to his/her field of interest and readily grasp the essential meaning.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details.</i> • <i>Can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can obtain information, ideas and opinions from highly specialised sources within his/her field.</i> • <i>Can understand specialised articles outside his/her field, provided he/she can use a dictionary occasionally to confirm his/her interpretation of terminology.</i> • <i>Can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand lengthy, complex instructions in his field, including details on conditions and warnings, provided he/she can reread difficult sections.</i>
<p><i>C1</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand any correspondence given the occasional use of a dictionary.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No descriptor available</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand in detail a wide range of lengthy, complex texts likely to be encountered in social, professional or academic life, identifying</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can understand in detail lengthy, complex instructions on a new machine or procedure, whether or not the instructions relate to his/her own area of speciality,</i>

				<i>finer points of detail including attitudes and implied as well as stated opinions.</i>	<i>provided he/she can reread difficult sections.</i>
--	--	--	--	---	---

Anexo 14. HOJA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN ESCRITA.

GUIA DE CORRECTOR. ANEXO I. MARKING SCALE WRITING SECTION.

CORRECTOR 1	Task 1 10 points	Task 2 15 points																				
TASK APPROPRIATENESS (Topic, development, length)	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> <td>2,5</td> <td>3,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0	1,0	1,5	2,0																			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
COHESION AND COHERENCE (Organisation, Facts are clearly stated, Ability to express thoughts)	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> <td>2,5</td> <td>3,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0	1,0	1,5	2,0																			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
GRAMMATICAL ACCURACY (Sentence development, Verb tenses, Word formation)	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> <td>2,5</td> <td>3,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0	1,0	1,5	2,0																			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
LEXICAL ACCURACY (Understanding vocabulary, Mastery of vocabulary, Spelling and punctuation)	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> <td>2,5</td> <td>3,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0	1,0	1,5	2,0																			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
OVERALL WRITTEN PRODUCTION	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> <td>2,5</td> <td>3,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0	1,0	1,5	2,0																			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
SUBTOTAL (TASK 1 & 2)																						
TOTAL MARK																						

CORRECTOR 2	Task 1 10 points	Task 2 15 points																				
TASK APPROPRIATENESS (Topic, development, length)	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>2,0</td> <td>2,5</td> <td>3,0</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0	1,0	1,5	2,0																			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	

COHESION AND COHERENCE (Organisation, Facts are clearly stated, Ability to express thoughts)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
GRAMMATICAL ACCURACY (Sentence development, Verb tenses, Word formation)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
LEXICAL ACCURACY (Understanding vocabulary, Mastery of vocabulary, Spelling and punctuation)	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
OVERALL WRITTEN PRODUCTION	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1,0 <input type="checkbox"/>	1,5 <input type="checkbox"/>	2,0 <input type="checkbox"/>	2,5 <input type="checkbox"/>	3,0 <input type="checkbox"/>
SUBTOTAL (TASK 1 & 2)										
TOTAL MARK										

FINAL MARK



ANEXO 15. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA

EVALUACIÓN PRUEBA PRODUCCIÓN ESCRITA. ESCALA GLOBAL. NIVELES A2-C1

LEVEL	TASK APPROPRIATENESS (topic, development, register, length)	COHESION AND COHERENCE (Organisation, Facts are clearly stated, Ability to express thoughts)	GRAMMAR ACCURACY	LEXICAL ACCURACY
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Can write short, simple real or imaginary information about very basic topics. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like “and”, “but” and “because 	<ul style="list-style-type: none"> • Uses basic sentence patterns and tenses correctly. • Can use other structures for familiar situations with some basic mistakes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do, their family, living conditions, educational background, and present or most recent job • Sufficient range and appropriate use of vocabulary for basic communicative needs.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest. • Can write very brief, reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions 	<ul style="list-style-type: none"> • Can link a series of shorter discrete elements into a linear sequence. 	<ul style="list-style-type: none"> • Range of structures sufficient to use basic sentence pattern and tenses correctly. • Errors occur when expressing more complex ideas. • Little attempt to go beyond simple language 	<ul style="list-style-type: none"> • Fair range of vocabulary and appropriate use of lexical items for general topics. • Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions. • Can write a description of an event, a recent trip - real or imagined. • Can narrate a story.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriate text organisation and adequate use of cohesive devices. • Well-structured paragraphing and layout and sufficient punctuation, with possible 	<ul style="list-style-type: none"> • Wide structural range enabling students to express themselves clearly without many restrictions. • Occasional errors or imprecise usage may 	<ul style="list-style-type: none"> • Wide lexical range including expression of complex ideas and good lexical accuracy, although avoidance strategies or incorrect word choice is possible.

		<p>lapses.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reasonably fluent discourse. 	<p>occur when using complex language.</p> <ul style="list-style-type: none"> Minor flaws in sentence structure are still possible. 	<ul style="list-style-type: none"> Can use idiomatic expressions and colloquialisms appropriately. Can write a review of a film, book or play.
C1	<ul style="list-style-type: none"> Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind. Can write relevant content with no significant omissions on complex subjects. Register and style generally consistent and appropriate. 	<ul style="list-style-type: none"> Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> Can appropriately formulate complex sentences using a broad range of grammatical structures. Can clearly express themselves without restriction. High degree of accuracy although occasional errors may occur with low frequency structures. 	<ul style="list-style-type: none"> Good command of broad lexical repertoire. Gaps are easily overcome by paraphrasing with little obvious avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions, colloquialisms and synonyms. High lexical accuracy with occasional minor slips that do not confuse meaning.

ANEXO 16. HOJA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL

GUÍA DE CORRECTOR. ANEXO III. MARKING SCALE SPEAKING SECTION

Grammar	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Vocabulary	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Discourse management	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Interacción communication and pronuntiation	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Overall performance	0	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Asesor nº	
Examinador nº	

ANEXO 17. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL

EVALUACIÓN PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL. NIVELES A2-C1

	GRAMMAR	VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	INTERACTION AND PRONUNTIATION
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur. • Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/ herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say. 	<ul style="list-style-type: none"> • Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms. • Occasional minor slips, but no significant vocabulary errors. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts; may, however, need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar. • Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage. • Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage. • Can give elaborate descriptions and narratives, integrating sub themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. • Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive 	<ul style="list-style-type: none"> • Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his/her remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers. • Is intelligible, Intonation, sentence and word stress are appropriate. • Can use intonation and stress to convey and enhance meaning. • Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning.

			<p><i>devices.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Can qualify opinions and statements precisely in relation to degrees of, for example, certainty/ uncertainty, belief/doubt, likelihood etc.</i> • <i>Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.</i> 	
B2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Good grammatical control. Occasional "slips" or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect.</i> • <i>Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Has a good range of vocabulary for matters connected to his field and most general topics? Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.</i> • <i>Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can express him- or herself confidently, clearly and politely in a formal or informal register, appropriate to the situation and person(s) concerned.</i> • <i>Can with some effort keep up with and contribute to group discussions even when speech is fast and colloquial.</i> • <i>Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker.</i> • <i>Can express him or herself appropriately in situations and avoid crass errors of</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he / she needs to, though he /she may not always do this elegantly.</i> • <i>Is intelligible with appropriate intonation and sentence and word stress generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.</i> • <i>Has a clear, natural, pronunciation and intonation.</i>

			<p><i>formulation.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Can adjust what he/she says and the means of expressing it to the situation and the recipient and adopt a level of formality appropriate to the circumstances.</i>• <i>Can adjust to the changes of direction, style and emphasis normally found in conversation.</i>• <i>Can vary formulation of what he/she wants to say.</i>• <i>Can develop a clear description or narrative, expanding and supporting his/her main points with relevant supporting detail and examples.</i>• <i>Can use a variety of linking words efficiently to mark clearly the relationships between ideas.</i>• <i>Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.</i>• <i>Can pass on detailed information reliably</i>• <i>Can communicate spontaneously, often showing</i>	
--	--	--	---	--

			<p><i>remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.</i> • <i>Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without imposing strain on either party.</i> • 	
B1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express.</i> • <i>Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.</i> • 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.</i> • <i>Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations.</i> • 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can perform and respond to a wide range of language functions, using their most common exponents in a neutral register.</i> • <i>Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately.</i> • <i>Is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.</i> • <i>Is mostly intelligible and has some control of phonological features. Intonation is generally placed appropriately and individual sounds are generally articulated clearly although with some mistakes that do</i>

			<p>own.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can adapt his expression to deal with less routine, even difficult, situations. • Can exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he/she wants. • Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. • Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points. • Can explain the main points in an idea or problem with reasonable precision. • Can convey simple, straightforward information of immediate relevance, getting across which point he/she feels is most important. • Can express the main point he/she wants to make comprehensibly. • Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and "cul- de-sacs", he/she is able to 	<p>not hinder understanding</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.
--	--	--	---	---

			<p><i>keep going effectively without help.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.</i> • 	
A2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes - for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say.</i> • 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics.</i> • <i>Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs.</i> • <i>Has a sufficient vocabulary for coping with simple survival needs.</i> • <i>Can control a narrow repertoire dealing with concrete everyday needs.</i> • 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.</i> • <i>Can socialise simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines</i> • <i>Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. Can make and respond to invitations, invitations, apologies etc.</i> • <i>Can adapt well-rehearsed memorised simple phrases to particular circumstances through limited lexical substitution.</i> • <i>Can expand learned phrases through simple</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can answer questions and respond to simple statements.</i> • <i>Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.</i> • <i>Is mostly intelligible and has some control of phonological features despite limitations.</i> • <i>Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.</i> •

			<p><i>recombinations of their elements.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Can tell a story or describe something in a simple list of points.</i>• <i>Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points.</i>• <i>Can link groups of words with simple connectors like "and," "but" and "because".</i>• <i>Can communicate what he/she wants to say in a simple and direct exchange of limited information on familiar and routine matters, but in other situations he/she generally has to compromise the message.</i>• <i>Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.</i>• <i>Can construct phrases on familiar topics with sufficient ease to handle short exchanges, despite very noticeable hesitation and false starts.</i>	
--	--	--	--	--

ANEXO 19. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA. ESCALA DE DESCRIPTORES.

A2 WRITING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	TASK APPROPRIATENESS	COHESION AND COHERENCE	GRAMMATICAL ACCURACY	LEXICAL ACCURACY	OVERALL WRITTEN PRODUCTION	GRADE
5 High A2 Correspondence to marking on task grids: Short production (2) Long production (3)	The text is relevant to the task and covers 100% of the points with original output. There are some omissions but the reader is generally informed. The length of the text is appropriate.	The topic is relevantly developed and is well organised and coherent using basic linking words. The structure of the paragraphs is simple but correct and easy to follow.	Good control of simple grammatical forms. Punctuation is generally accurate and although spelling mistakes are present, they do not impede understanding.	Uses vocabulary appropriately when dealing with routine tasks and situations. Errors are noticeable but they do not impede understanding.	Generally achieves the effect on the intended reader	9-10 outstanding
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	7-8.9 very good

<p>3 Pass A2 Correspondence to marking on task grids: Short production (1,5) Long production (2)</p>	<p>The text is relevant to the task and covers at least 75% of the points. The reader is informed but there is a need for interpretation due to impeding errors or awkward expression.</p>	<p>The topic is sufficiently developed and organized by using high frequency linking words such as “but” and “and”</p>	<p>Sentences are very simple but grammatically accurate with only occasional grammatical errors.</p>	<p>High frequency and simple vocabulary is used to transmit factual information. There is repetition but the message is understood.</p>	<p>Is able to transmit the basic message to the intended reader</p>	<p>6-6.9 pass</p>
<p>2</p>	<p>Performance between band 1 and 3</p>	<p>Performance between band 1 and 3</p>	<p>Performance between band 1 and 3</p>	<p>Performance between band 1 and 3</p>	<p>Performance between band 1 and 3</p>	<p>4-5.9 poor</p>
<p>1 Fail A2 Correspondence to marking on task grids: Short production (1) Long production (1)</p>	<p>Only part of the message is communicated or the context is wrong. The message is not communicated or requires a lot of effort on the part of the reader.</p>	<p>The text is not organized and there are no linking words or only a succession of “and”.</p>	<p>Grammatical errors impede understanding.</p>	<p>Vocabulary is limited and the information cannot be transmitted.</p>	<p>The message is not transmitted to the reader</p>	<p>0-3.9 fail</p>
<p>0</p>	<p>Performance below band 1</p>	<p>Performance below band 1</p>	<p>Performance below band 1</p>	<p>Performance below band 1</p>	<p>Performance below band 1</p>	<p>0</p>

B1 WRITING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	TASK APPROPRIATENESS	COHESION AND COHERENCE	GRAMMATICAL ACCURACY	LEXICAL ACCURACY	OVERALL WRITTEN PRODUCTION	GRADE
5 High B1 Correspondence to marking on task grids: Short production (2) Long production (3)	All content is relevant to the task and covers 100% of the points with original output. The length of the text is appropriate and fulfills its purpose, informing the reader.	The topic is relevantly developed and is well organised and coherent using a variety of linking words and cohesive devices. Continuous flow of ideas, although not always roundly developed.	Good control of simple grammatical forms and attempts to use complex structures with a good degree of control. Punctuation is generally accurate and although there are spelling mistakes, these are minor and do not impede understanding.	Has a wide range of vocabulary when dealing with routine tasks and situations. When attempting to deal with unfamiliar subjects, there is lexical inaccuracy but there are no misunderstandings.	Fully achieves the effect on the intended reader	9-10 outstanding
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	7-8.9 very good

3 Pass B1 Correspondence to marking on task grids: Short production (1,5) Long production (2)	The text is relevant to the task and covers at least 75% of the points with original output. There are some omissions but the reader is generally informed. The length of the text is appropriate.	The topic is relevantly developed and is well organised and coherent using basic linking words and a limited number of cohesive devices. The structure of the paragraphs is simple but correct and easy to follow.	Good control of simple grammatical forms and attempts to use complex structures with varied success. Punctuation is generally accurate and although spelling mistakes are present, they do not impede understanding	Uses vocabulary appropriately when dealing with routine tasks and situations. Has difficulty using more complex vocabulary. Errors are noticeable but they do not impede understanding.	Generally achieves the effect on the intended reader	6-6.9 pass
2	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	4-5.9 poor
1 Fail B1 Correspondence to marking on task grids: Short production (1) Long production (1)	Covers less than 75% of the points required by the task. The length of the text is not appropriate. The text is not always relevant. Misinterpretations and omissions leave the	The text is connected by very basic, high-frequency linking words. Contributions are not relevant or expressed lineally	Uses simple grammatical forms with varied success and is unsuccessful if attempting to use complex structures. Punctuation and spelling errors	Uses very basic vocabulary appropriately but mistakes impede understanding when there is a wider lexical range. Therefore there is	Reader is minimally informed.	0-3.9 fail

	reader uninformed.	and in an unrelated way.	impede understanding and occasionally impede communication.	repetition.		
0	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	0

B2 WRITING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	TASK APPROPRIATENESS	COHESION AND COHERENCE	GRAMMATICAL ACCURACY	LEXICAL ACCURACY	OVERALL WRITTEN PRODUCTION	GRADE
5 High B2 Correspondence to marking on task grids: Short production (2) Long production (3)	The text is relevant to the task and covers 100% of the points with original output. The length of the text is appropriate to the demands of the task and all points are equally and fully addressed. Register and format are appropriate to the context and the audience.	The topic is developed coherently by using an appropriate structure (introduction, main body conclusion, etc.). All relevant ideas are developed and linked with a range of linking words. Roundly developed writing with a continuous flow of ideas.	Complete control of simple grammatical forms and fairly effective control of complex grammatical forms with few mistakes that do not impede understanding. Simple sentences are well structured and complex sentences are generally well structured. Punctuation and spelling are accurate with minor mistakes.	Has a wide lexical range on topics related to familiar and non-familiar fields and can express complex ideas avoiding repetition with almost no avoidance strategies. Can use colloquial and idiomatic expressions appropriately.	Fully achieves the effect on the intended reader	9-10 outstanding
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and	Performance between band 3 and	Performance between band 3 and	Performance between band 3 and	7-8.9 very good

		5	5	5	5	
3 Pass B2 Correspondence to marking on task grids: Short production (1,5) Long production (2)	<p>The text is relevant to the task and covers most of the points required (at least 75%). The length of the text coincides with what is asked for in the task and register and format are generally appropriate to the context and audience, although some minor flaws may appear and attempts may be unsuccessful at times.</p>	<p>The topic is relevantly developed; ideas are reasonably linked by using cohesive devices and although the structure of the text might lack organization at times, the paragraphs are well structured and easy to follow.</p>	<p>Good control of simple grammatical forms. Uses complex grammatical forms, although not always elegantly, and makes some mistakes that do not impede understanding. Good sentence structure and generally accurate punctuation and spelling with minor mistakes.</p>	<p>Has a varied range of vocabulary on a wide range of topics and can express complex ideas although avoidance strategies are evident at times. Some vocabulary choices may not be accurate but they do not cause misunderstanding.</p>	<p>Achieves the effect on the intended reader although is not always successful at conveying finer degrees of intention.</p>	6-6.9 pass
2	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	4-5.9 poor
1 Fail B2 Correspondence to marking on task grids: Short production (1) Long production (1)	<p>Covers less than 75% of the points required by the task and is not aware of the appropriate register</p>	<p>The topic is not sufficiently developed and is difficult to follow. The use of cohesive</p>	<p>Uses simple grammatical forms correctly but is unsuccessful at using more complex ones.</p>	<p>Has a limited vocabulary when dealing with unfamiliar subjects and avoidance</p>	<p>Does not achieve the effect on the intended reader.</p>	0-3.9 fail

	and format. The length of the text is not appropriate. Lacks a full understanding of the purpose of the task.	devices is inadequate or limited to very simple linking words. Contributions are not relevant and appear to be unrelated or disjointed.	Sentence structure is very limited or linear and very basic. Punctuation and spelling mistakes are common.	strategies are very evident, causing frequent repetition or inadequate lexical choice that causes misunderstandings.		
0	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	0

C1 WRITING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	TASK APPROPRIATENESS	COHESION AND COHERENCE	GRAMMATICAL ACCURACY	LEXICAL ACCURACY	OVERALL WRITTEN PRODUCTION	GRADE
5 High C1 Correspondence to marking on task grids: Short production (2) Long production (3)	The text is relevant to the task and covers 100% of the points with original output. The length of the text is appropriate to the demands of the task and all points are equally and fully addressed. The tone is accurate and it produces the desired effect on the target reader (persuasive, descriptive, eye-catching, appealing, etc.)	The topic is developed in a relevant way and is well organised; ideas are linked by using a variety of linking words and cohesive devices flexibly and effectively.	Complete control of simple grammatical forms and good control of complex structures. Sophisticated and flexible use of language. Uses intensifying strategies and emphasis where appropriate (inversion, introductory it, cleft sentences). If errors occur, they are related to uncommon	Has a varied range of vocabulary on a wide range of topics, including less common words and uses it precisely. Can express complex ideas with almost no need for compensating strategies, such as paraphrasing, circumlocution, and illustration. Can adapt the lexis to produce an effect on the reader and	Fully achieves the effect on the intended reader conveying finer degrees of intention (persuasive, descriptive, eye-catching, appealing, etc.)	9-10 outstanding

			structures or are non-systematic.	uses vocabulary specific to the task.		
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	7-8.9 very good
3 Pass C1 Correspondence to marking on task grids: Short production (1,5) Long production (2)	<p>The text is relevant to the task and covers at least 75% of the points with original output.</p> <p>The length of the text is appropriate to the demands of the task.</p> <p>The tone is accurate and generally produces the desired effect on the reader (persuasive, descriptive, eye-catching, appealing, etc.) although minor irrelevances or omissions can be found.</p>	<p>The topic is developed in a relevant way and is well organised; ideas are linked by using a variety of linking words and cohesive devices to good effect. Uses complex organizational patterns effectively.</p>	<p>Complete control of simple grammatical forms and good control of complex structures.</p> <p>Sophisticated and flexible use of language.</p> <p>Occasional errors can occur but they do not impede effective communication or produce misunderstandings.</p>	<p>Has a varied range of vocabulary on a wide range of topics, including less common words.</p> <p>Can express complex ideas and has the ability to compensate for limitations in vocabulary by the confident use of communicative strategies, such as paraphrasing, circumlocution, and illustration.</p> <p>Uses vocabulary specific to the task.</p>	<p>Achieves the effect on the intended reader conveying finer degrees of intention although not always elegantly.</p>	6-6.9 pass

2	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	4-5.9 poor
1 Fail C1 Correspondence to marking on task grids: Short production (1) Long production (1)	Covers less than 75% of the points required by the task and can be unaware of the appropriate register. The length of the text is not appropriate. Lacks a full understanding of the purpose of the task or completes the purpose of the task but misses finer degrees of intention.	The topic is sufficiently developed and is well organised although not always relevant. Uses a variety of linking words and cohesive devices although with limited flexibility and not always to good effect.	Complete control of simple grammatical forms and good control of complex structures although errors occur when trying to be flexible or sophisticated in the use of language. Errors do not impede communication.	Has a varied range of vocabulary but is not always accurate when expressing complex ideas on unfamiliar topics and communicative strategies such as circumlocution or rephrasing are often employed.	Achieves the effect on the intended reader but fails to convey finer degrees of intention	0-3.9 fail
0	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	0

ANEXO 20. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ORAL. ESCALA DE DESCRIPTORES. A2-C1

A2 SPEAKING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	GRAMMAR	VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	INTERACTIVE COMMUNICATION AND PRONUNCIATION	OVERALL SPEAKING PERFORMANCE	GRADE
5 High A2	Has good control of simple grammatical forms	Uses appropriate vocabulary when dealing with everyday topics and situations	Uses basic linking words such as “and” and “but” to structure discourse successfully. Attempts to use other linking words and does so with some success.	Can maintain simple exchanges and transmit practical information and is intelligible.	Transmits simple information effectively	9-10 outstanding
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	7-8.9 very good

3 Pass A2	has adequate control of simple grammatical forms	Uses high frequency vocabulary on everyday topics and situations	Uses basic linking words such as “and” and “but”. Discourse is successfully structured although there is some hesitation.	Can maintain simple exchanges although sometimes information is not communicated correctly. Is mostly intelligible.	Generally able to transmit basic messages	6-6.9 pass
2	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	4-5.9 poor
1 Fail A2	Has very limited control of simple grammatical forms		Isolated words and phrases that are not connected.	Can employ individual words but there is no exchange of relevant information. Is unintelligible.	Some speech is intelligible but very little information is transmitted	0-3.9 fail
0	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	0

B1 SPEAKING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	GRAMMAR	VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	INTERACTIVE COMMUNICATION AND PRONUNCIATION	OVERALL SPEAKING PERFORMANCE	GRADE
5 High B1	Good control of simple grammatical forms and attempts to use complex structures with a good degree of control.	Has a wide range of vocabulary when dealing with routine tasks and situations. When attempting to deal with unfamiliar subjects, there is lexical inaccuracy but there are no misunderstandings.	Discourse is adequately structured and there are almost no pauses or hesitations when talking about familiar subjects. Can initiate the exchange and conclude when required. Uses cohesive devices to structure his/her interventions. Responses are extensive and	Responds to what the other candidate says appropriately and is able to elaborate on the topic. Does not need prompting to contribute to the conversation. Is able to keep the task going, providing some support when necessary to the other candidate. Is intelligible and intonation is generally correct.	Is able to maintain a conversation without prompting and can provide support to the other candidate when needed. Respects turn-taking and is polite in doing so.	9-10 outstanding

			relevant although there might be some repetition.			
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	7-8.9 very good
3 Pass B1	Good control of simple grammatical forms and makes some attempts to use complex structures. Mistakes are present but not always consistent and they do not impede understanding	Uses vocabulary appropriately when dealing with routine tasks and situations. Has difficulty using more complex vocabulary. Errors and avoidance strategies are noticeable but they do not impede understanding.	Can adequately maintain a conversation although might need to pause to reorganize ideas and search for appropriate vocabulary. Responses are relevant but there might be some repetition.	Responds to what the other candidate says although hesitantly at times. Is intelligible and intonation is generally correct. Does need some prompting, but generally keeps the task going.	Is able to maintain a conversation although might need prompting. Respects turn-taking although not always elegantly.	6-6.9 pass
2	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	4-5.9 poor
1 Fail B1	Uses simple grammatical forms	Uses very basic vocabulary	Speech is characterized by	There is little interaction with the	There is little or no conversation due to	

	with varied success and is unsuccessful if attempting to use complex structures. Errors are consistent and impede understanding. Occasionally communication is impeded.	appropriately but mistakes impede understanding when there is a wider lexical range. Therefore there may be excessive repetition.	short phrases with lots of hesitation and pauses. Responses are not always relevant.	interlocutor and a lot of prompting is needed to keep the conversation going. Has difficulty understanding the interlocutor.	difficulty in communication. Turn taking is not respected and there are a lot of silences.	0-3.9 fail
0	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	0

B2 SPEAKING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	GRAMMAR	VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	INTERACTIVE COMMUNICATION AND PRONUNTIATION	OVERALL SPEAKING PERFORMANCE	GRADE
5 High B2	Near-perfect control of simple grammatical forms and fairly effective control of complex grammatical forms with few mistakes that do not impede understanding. Simple sentences are well structured and complex sentences are generally well structured.	Has a wide lexical range on topics related to familiar and non-familiar fields and can express complex ideas avoiding repetition with almost no avoidance strategies. Can use colloquial and idiomatic expressions appropriately.	Capable of producing long stretches of language with minor hesitation. Ideas are well organized and contributions to the conversation are relevant. Uses cohesive devices and discourse markers appropriately.	Responds to the interlocutor appropriately, initiating and maintaining the conversation when required, is able to negotiate to an outcome. Pronunciation of individual sounds is accurate and intonation is accurately placed.	Can handle communication on a wide range of topics -although unfamiliar topics can cause difficulties- using linguistic resources to produce extended discourse that is relevant to the topic. Respects turn taking	9-10 outstanding
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	7-8.9 very good

3 Pass B2	<p>Good control of simple grammatical forms.</p> <p>Uses complex grammatical forms, although not always elegantly, and makes some mistakes that do not impede understanding. Good sentence structure with minor mistakes.</p>	<p>Has a varied range of vocabulary on a range of topics and can express complex ideas although avoidance strategies are evident at times. Some vocabulary choices may not be accurate but they do not cause misunderstanding.</p>	<p>Capable of producing long stretches of language with some hesitation and little repetition. Ideas are generally well organized and contributions to the conversation are relevant. Uses a range of cohesive devices.</p>	<p>Responds to the interlocutor appropriately, keeps the task going and is able to negotiate to an outcome.</p> <p>Pronunciation of individual sounds and intonation are generally accurate.</p>	<p>Can handle communication on a wide range of familiar topics.</p> <p>There is hesitation and inaccuracies but communication is not impeded and contributions are generally relevant to the topic. Respects turn taking.</p>	6-6.9 pass
2	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	Performance between band 1 and 3	4-5.9 poor
1 Fail B2	<p>Uses simple grammatical forms correctly but is unsuccessful at using more complex ones.</p> <p>Sentence structure is very limited or linear and very basic.</p>	<p>Has a limited vocabulary when dealing with unfamiliar subjects and avoidance strategies are very evident, all of which leads to frequent repetition or there is</p>	<p>Extensive responses but with hesitation and frequent pauses. Is relevant in his/her contributions but there is repetition and only basic cohesive devices are used.</p>	<p>Responds to the interlocutor appropriately, keeps the interaction going with little support. Is mostly intelligible although there are pronunciation and intonation mistakes</p>	<p>Can handle communication on familiar topics but has difficulties in using complex language and uses well-rehearsed patterned sentences with no flexibility.</p>	0-3.9 fail

		inadequate lexical choice that causes misunderstandings.		that sometimes impede understanding.	Generally respects turn taking although not always elegantly.	
0	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	0

C1 WRITING ANALYTICAL SCALE DESCRIPTORS

BAND	GRAMMAR	VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	INTERACTIVE COMMUNICATION AND PRONUNCIATION	OVERALL SPEAKING PERFORMANCE	GRADE
5 High C1	Near-perfect control of simple grammatical forms and good control of complex structures. Sophisticated and flexible use of language. Uses intensifying strategies and emphasis where appropriate. If errors occur, they are related to uncommon structures or are non-systematic.	Has a varied range of vocabulary on a wide range of topics, including less common words and usage is precise. Can express complex ideas with almost no need for compensating strategies, such as paraphrasing, circumlocution, and illustration. Can adapt the lexis to produce an effect on the listener and uses vocabulary	Produces relevant and extended stretches of language with ease and little hesitation and no evident pauses. Contributions are coherent. Accurate use of a wide range of discourse markers and cohesive devices.	Interaction is performed with ease, contributions are linked to those of the other speaker and there is negotiation towards an outcome and widening of the scope. Is intelligible, individual sounds and word stress are placed accurately and can use intonation to convey and enhance meaning.	Can handle communication with ease on a wide range of topics, including abstract concepts and is able to produce discourse that is coherent and easy to follow, with complex ideas and concepts.	9-10 outstanding

		specific to the task.				
4	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	Performance between band 3 and 5	7-8.9 very good
3 Pass C1	Near-perfect control of simple grammatical forms and good control of complex structures. Sophisticated and flexible use of language. Occasional errors can occur but they do not impede effective communication or produce misunderstandings.	Has a varied range of vocabulary on a wide range of topics, including less common words. Can express complex ideas and has the ability to compensate for limitations in vocabulary by the confident use of communicative strategies, such as paraphrasing, circumlocution, and illustration. Uses vocabulary specific to the task.	Produces relevant and extended stretches of language with little hesitation and few pauses. Contributions are coherent and discourse markers and cohesive devices are accurately used.	Can interact, initiate and respond appropriately, negotiating towards an outcome while maintaining the interaction. Contributions are linked to those of the other speaker. Is intelligible, individual sounds and word stress are placed accurately. Intonation is correct.	Can handle communication with ease on a wide range of topics, familiar and unfamiliar, and is able to produce discourse that is generally coherent and easy to follow, with little hesitation.	6-6.9 pass
2	Performance	Performance	Performance	Performance between	Performance	4-5.9 poor

	between band 1 and 3	between band 1 and 3	between band 1 and 3	band 1 and 3	between band 1 and 3	
1 Fail C1	Complete control of simple grammatical forms and good control of complex structures although errors occur when trying to be flexible or sophisticated in the use of language. Errors do not impede communication.	Has a varied range of vocabulary but is not always accurate when expressing complex ideas on unfamiliar topics and communicative strategies such as circumlocution or rephrasing are often employed.	Produces relevant and extended stretches of language with some hesitation but little pauses needed. Contributions are coherent but there is a limited use of cohesive devices and there is some repetition.	Can initiate and respond appropriately. Maintains interaction and negotiates towards an outcome although with some support. Is intelligible. Individual sounds and word stress are generally accurate. Intonation is generally accurate	Can handle communication with ease on familiar topics although unfamiliar topics may cause some hesitations. It is generally coherent. Some utterances might lack coherence or be incorrect.	0-3.9 fail
0	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	Performance below band 1	0

ANEXOS II
CD-ROM

ANEXO 1. Ley Orgánica 4/2007 de 12 de Abril

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

7786 LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica.

PREÁMBULO

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, han pasado cinco años. En este período se han detectado algunas deficiencias en su funcionamiento que aconsejan su revisión. Además, otros elementos del entorno han cambiado e inducen también a realizar modificaciones. Entre estos hechos se encuentran los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros. Estas circunstancias aconsejan la corrección de las deficiencias detectadas y la incorporación de algunos elementos que mejoren la calidad de las universidades españolas.

La Ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad.

Así, las reformas están guiadas por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Este principio es impulsado por la Unión Europea apoyando la modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento. La autonomía es la principal característica que las universidades tienen para responder con flexibilidad y rapidez a las cambiantes necesidades.

Entre las medidas que potencian la autonomía de nuestras universidades, principio reconocido en el artículo 27 de la Constitución Española, esta Ley flexibiliza el sistema de elección del Rector o de la Rectora y permite que las propias universidades elijan la opción que consideren

más adecuada. Asimismo, se asegura que las decisiones de naturaleza académica de las universidades públicas y privadas se adopten por órganos en los que el personal docente e investigador tengan una representación mayoritaria. Por otra parte, la Ley adopta medidas tendentes a asegurar el equilibrio institucional en el seno de las universidades y a profesionalizar su gestión.

Otro de los ejes de la reforma es potenciar el papel y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario, articulando mejor la relación entre ellos. Las Comunidades Autónomas son responsables de la política universitaria de acuerdo con lo previsto en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, mientras que al Estado, conforme al artículo 149.1.30.º, le corresponde establecer las normas básicas para el desarrollo del artículo 27.10 que reconoce la autonomía de las universidades. La articulación de este complejo organizativo de Estado-Comunidades Autónomas y universidades requiere alcanzar una armonía de todos los agentes implicados y una relación clara y fluida entre todos ellos. Es especialmente importante articular las relaciones intergubernamentales, de un lado, y de otro, la coordinación y cooperación en el ámbito académico. Por ello, se crea la Conferencia General de Política Universitaria y se constituye el Consejo de Universidades con funciones de asesoramiento, cooperación y coordinación en el ámbito académico. Además, se configura una regulación más adecuada del proceso de verificación de planes de estudios y más respetuosa con el sistema complejo que en materia universitaria conforman la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades.

La selección del profesorado funcionario se modifica incorporando un modelo de acreditación que permita que las universidades seleccionen a su profesorado entre los previamente acreditados. Este sistema incorpora para el conjunto de la comunidad académica un mayor rigor en la acreditación y una mayor flexibilidad para las universidades en la selección de su personal.

En relación con la contratación del profesorado, esta Ley establece, siguiendo las pautas de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, una serie de modalidades contractuales específicas del ámbito universitario que, por las características propias del trabajo y por las condiciones de la relación laboral, no pueden subsumirse en las figuras previstas en la legislación laboral general. Esta Ley define con mayor precisión la especificidad de estas modalidades contractuales, bien por la necesidad de completar la formación en el caso de los ayudantes y de los profesores ayudantes doctores, bien por la oportunidad de aportar a la universidad el conocimiento y la experiencia de profesionales del sector productivo –profesores asociados– o de docentes e investigadores de prestigio de otras universidades –profesores visitantes–. Debido a las especiales características de la labor docente e investigadora que realiza la universidad, es necesario establecer para estas modalidades mecanismos de temporalidad que favorezcan el desarrollo del proceso académico y que, por otro lado, partan de la lógica conservación de la fuente de conocimiento y experiencia que aportan estos profesionales a la universidad y que es la

característica principal que dota de sentido a figuras como la del profesor asociado o la de profesor visitante.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello, se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación.

La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico. También han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa. Las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, deben ser un motor para el desarrollo social y económico del país. Junto a la investigación básica, la universidad deberá impulsar la transferencia al sector productivo de los resultados de su investigación en coordinación y complementariedad con los demás agentes del sistema de ciencia y tecnología. Una de las medidas para contribuir a este objetivo es el impulso decidido de la vinculación entre la investigación universitaria y el entorno productivo del sistema de ciencia y tecnología a través de la creación de institutos mixtos de investigación, que permitirán una relación directa entre los agentes de dicho sistema. Asimismo, se prevé potenciar los mecanismos de intercambio de personal investigador entre el sistema universitario y el productivo.

Además, esta Ley prevé la elaboración de un estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, con el fin de articular la necesaria participación del alumnado en el sistema universitario.

Se introduce también una modificación del título XIII de la Ley Orgánica 6/2001, para adecuarlo a la nueva situación del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.

Otro aspecto novedoso es la inclusión de un título dedicado al deporte y la extensión universitaria, pues se considera que tanto el deporte como otras actividades que se contemplan son un aspecto capital en la formación del alumnado universitario.

Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

La Ley tiene también en cuenta la necesidad de potenciar la proyección internacional del sistema universitario español y la movilidad interuniversitaria, promoviendo la

oferta educativa e investigadora de las universidades españolas. A tal fin se prevé la constitución de una fundación del sector público estatal.

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

En definitiva, la reforma pretende ser un paso adelante en la organización del sistema universitario hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición para la cooperación interna y la competencia internacional, a través de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser atractivas en un mundo globalizado. Una adecuada generación y gestión del conocimiento por parte de las universidades permitirá contribuir a la consecución de un mayor grado de bienestar de los españoles.

Artículo único. *Modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se modifica en los siguientes términos:

Uno. El párrafo cuarto del apartado 3 del artículo 5 queda redactado del siguiente modo:

«La infracción de lo previsto en los párrafos anteriores supondrá una modificación de las condiciones esenciales del reconocimiento o de la aprobación de la adscripción y podrá ser causa de su revocación.»

Dos. El apartado 4 del artículo 5 queda redactado del siguiente modo:

«4. Los centros universitarios privados deberán estar integrados en una universidad privada, como centros propios de la misma, o adscritos a una pública o privada.»

Tres. Se añade un nuevo párrafo al apartado 2 del artículo 6 redactado del siguiente modo:

«Los poderes públicos y las universidades a través de sus estatutos, establecerán mecanismos para que en los procesos de acogida de los diferentes miembros de la comunidad universitaria se favorezca el conocimiento suficiente de las lenguas cooficiales.»

Cuatro. El artículo 7 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 7. Centros y estructuras.

Las universidades públicas estarán integradas por Escuelas, Facultades, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación y por aquellos otros centros o estructuras necesarios para el desempeño de sus funciones.»

Cinco. El artículo 8 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 8. *Escuelas y Facultades.*

1. Las escuelas y facultades son los centros encargados de la organización de las enseñanzas y

de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de títulos de grado. Podrán impartir también enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos, así como llevar a cabo aquellas otras funciones que determine la universidad.

2. La creación, modificación y supresión de dichos centros, así como la implantación y supresión de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35, serán acordadas por la Comunidad Autónoma, bien por propia iniciativa, con el acuerdo del Consejo de Gobierno de la universidad, bien por iniciativa de la universidad mediante propuesta del Consejo de Gobierno, en ambos casos con informe previo favorable del Consejo Social.

3. De lo señalado en el apartado anterior será informada la Conferencia General de Política Universitaria.»

Seis. El artículo 9 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 9. Departamentos.

1. Los departamentos son las unidades de docencia e investigación encargadas de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los estatutos.

2. La creación, modificación y supresión de departamentos corresponde a la universidad, conforme a sus estatutos.»

Siete. El apartado 2 del artículo 10 queda redactado del siguiente modo:

«2. Los Institutos Universitarios de Investigación podrán ser constituidos por una o más universidades, o conjuntamente con otras entidades públicas o privadas mediante convenios u otras formas de cooperación, de conformidad con los estatutos.

Asimismo, las universidades, conjuntamente con los organismos públicos de investigación, con los centros del Sistema Nacional de Salud y con otros centros de investigación públicos o privados sin ánimo de lucro, promovidos y participados por una administración pública, podrán constituir Institutos Mixtos de Investigación. A estos efectos, y de acuerdo con lo que establezcan los estatutos de las universidades, el personal docente e investigador podrá ser adscrito a los citados Institutos Mixtos de Investigación.»

Ocho. El apartado 4 del artículo 10 queda redactado del siguiente modo:

«4. Mediante convenio, podrán adscribirse a universidades públicas, como institutos universitarios de investigación, instituciones o centros de investigación de carácter público o privado. La aprobación de la adscripción o, en su caso, desadscripción corresponde a la Comunidad Autónoma, bien por propia iniciativa, con acuerdo del Consejo de Gobierno de la universidad y previo informe favorable del Consejo Social, bien por iniciativa de la universidad mediante propuesta del Consejo de Gobierno, con informe previo favorable del Consejo Social.

De lo señalado en el párrafo anterior será informada la Conferencia General de Política Universitaria.»

Nueve. El artículo 11 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 11. Centros de educación superior adscritos a universidades.

1. La adscripción mediante convenio a una universidad pública de centros docentes de titularidad pública o privada para impartir estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional requerirá la aprobación de la Comunidad Autónoma, a propuesta del Consejo de Gobierno de la universidad, previo informe favorable de su Consejo Social.

La adscripción mediante convenio a una universidad privada de centros docentes de titularidad privada para impartir estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional requerirá la aprobación de la Comunidad Autónoma, a propuesta de la universidad.

2. Los centros adscritos deberán estar establecidos en el ámbito territorial de la correspondiente Comunidad Autónoma, o contar, asimismo, con la aprobación de aquélla en la que estuvieran ubicados.

3. Los centros adscritos a una universidad se regirán por lo dispuesto en esta Ley, por las normas dictadas por el Estado y las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus competencias, por el convenio de adscripción y por sus propias normas de organización y funcionamiento. El comienzo de las actividades de los centros adscritos será autorizado por la Comunidad Autónoma.

4. El Gobierno, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 4.3, establecerá los requisitos básicos que deberán cumplir los centros adscritos.

5. De lo señalado en los apartados 1 y 2 será informada la Conferencia General de Política Universitaria.»

Diez. El artículo 13 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 13. Órganos de gobierno y representación de las universidades públicas.

Los estatutos de las universidades públicas establecerán, al menos, los siguientes órganos:

a) Colegiados: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Juntas de Escuela y Facultad y Consejos de Departamento.

b) Unipersonales: Rector o Rectora, Vicerrectores o Vicerrectoras, Secretario o Secretaria General, Gerente, Decanos o Decanas de Facultades, Directores o Directoras de Escuelas, de Departamentos y de Institutos Universitarios de Investigación.

La elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria en el Claustro Universitario, en las Juntas de Facultad o Escuela y en los Consejos de Departamento se realizará mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en cada uno de ellos.

Los estatutos establecerán las normas electorales aplicables, las cuales deberán propiciar en los órganos colegiados la presencia equilibrada entre mujeres y hombres.»

Once. El apartado 1 y el primer párrafo del apartado 2 del artículo 14 quedan redactados del siguiente modo:

«1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad.

2. Corresponde al Consejo Social la supervisión de las actividades de carácter económico de la universidad y del rendimiento de sus servicios y promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la universidad. A tal fin, aprobará un plan anual de actuaciones destinado a promover las relaciones entre la universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria. Los consejos sociales podrán disponer de la oportuna información y asesoramiento de los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.»

Doce. El apartado 3 del artículo 14 queda redactado del siguiente modo:

«3. La Ley de la Comunidad Autónoma regulará la composición y funciones del Consejo Social y la designación de sus miembros de entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria. Serán, no obstante, miembros del Consejo Social, el Rector, el Secretario General y el Gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros. El Presidente del Consejo Social será nombrado por la Comunidad Autónoma en la forma que determine la Ley respectiva.»

Trece. El apartado 2 del artículo 15 queda redactado del siguiente modo:

«2. El Consejo de Gobierno estará constituido por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente, y por un máximo de 50 miembros. Del mismo formarán parte los Vicerrectores, una representación de la comunidad universitaria, reflejando la composición de los distintos sectores en el Claustro, y una representación de Decanos y Directores, según establezcan los Estatutos. Además, cuando así lo determinen los Estatutos, podrán ser miembros del Consejo de Gobierno hasta un máximo de tres miembros del Consejo Social, no pertenecientes a la propia comunidad universitaria.»

Catorce. El apartado 1 del artículo 16 queda redactado del siguiente modo:

«1. El Claustro Universitario es el máximo órgano de representación de la comunidad universitaria. Estará formado por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente, y un máximo de 300 miembros. Le corresponde la elaboración de los estatutos, la elección del Rector, en su caso, y las demás funciones que le atribuye esta Ley.»

Quince. El apartado 2 del artículo 16 queda redactado del siguiente modo:

«2. Cualquiera que fuese la forma de elección, el Claustro podrá convocar, con carácter extraordinario, elecciones a Rector a iniciativa de un tercio de sus componentes y con la aprobación de dos tercios. La aprobación de la iniciativa llevará consigo la disolución del Claustro y el cese del Rector, que continuará en funciones hasta la toma de posesión del nuevo Rector. El procedimiento será establecido por los estatutos. Si la iniciativa no fuese aprobada, ninguno de sus signatarios podrá participar en la presentación de otra iniciativa de este carácter hasta pasado un año desde su votación.»

Dieciséis. El apartado 3 del artículo 16 queda redactado del siguiente modo:

«3. Los estatutos regularán la composición y duración del mandato del Claustro, en el que estarán representados los distintos sectores de la comunidad universitaria. En todo caso, la mayoría de sus miembros serán profesores doctores con vinculación permanente a la universidad.»

Diecisiete. El artículo 17 queda sin contenido.

Dieciocho. El artículo 18 queda redactado del siguiente modo:

«La Junta de Escuela o Facultad, presidida por el Decano o Director, es el órgano de Gobierno de ésta. La composición y el procedimiento de elección de sus miembros serán determinados por los Estatutos. En todo caso, la mayoría de sus miembros serán profesores con vinculación permanente a la universidad.»

Diecinueve. El apartado 2 del artículo 20 queda redactado del siguiente modo:

«2. El Rector será elegido por el Claustro, o por la comunidad universitaria mediante elección directa y sufragio universal, según indiquen los estatutos de cada universidad, entre funcionarios en activo del Cuerpo de Catedráticos de Universidad que presten servicios en ella. Los estatutos regularán también el procedimiento para su elección, la duración de su mandato y los supuestos de su sustitución en el caso de vacante, ausencia o enfermedad.

En el caso de que la elección del Rector corresponda al Claustro, para ser proclamado Rector será necesario que un candidato o candidata obtenga en primera votación más de la mitad de los votos a candidaturas emitidos válidamente. Si ningún candidato la alcanza, se procederá a una segunda votación a la que sólo podrán concurrir los dos candidatos con mayor número de votos en la primera votación, y será elegido Rector el candidato que obtenga más votos.

El Rector o la Rectora será nombrado por el órgano correspondiente de la Comunidad Autónoma.»

Veinte. El primer párrafo del apartado 3 del artículo 20 queda redactado del siguiente modo:

«3. En el caso de que los estatutos establezcan la elección del Rector por la comunidad universitaria, el voto será ponderado por los distintos sectores de la comunidad universitaria. En todo caso, la mayoría corresponderá a los profesores doctores con vinculación permanente a la universidad.»

Veintiuno. El apartado 4 del artículo 20 queda sin contenido.

Veintidós. El artículo 22 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 22. *Secretario General.*

El Secretario, o la Secretaria General, que será nombrado por el Rector entre funcionarios públicos que presten servicios en la universidad, pertenecientes a cuerpos para cuyo ingreso se exija estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente, lo será también del Consejo de Gobierno.»

Veintitrés. El artículo 23 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 23. *Gerente.*

Al o a la Gerente le corresponde la gestión de los servicios administrativos y económicos de la universidad. Será propuesto por el Rector y nombrado por éste de acuerdo con el Consejo Social, atendiendo a criterios de competencia profesional y experiencia. El Gerente no podrá ejercer funciones docentes.»

Veinticuatro. El artículo 24 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 24. *Decanos de Facultad y Directores de Escuela.*

Los Decanos y Decanas de Facultad y Directores y Directoras de Escuela ostentan la representación de sus centros y ejercen las funciones de dirección y gestión ordinaria de éstos. Serán elegidos, en los términos establecidos por los estatutos, entre los profesores y profesoras con vinculación permanente a la universidad.»

Veinticinco. El artículo 25 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 25. *Directores de Departamento.*

Los Directores y Directoras de Departamento ostentan la representación de éste y ejercen las funciones de dirección y gestión ordinaria del Departamento. Serán elegidos por el Consejo de Departamento en los términos establecidos por los estatutos, entre los profesores y profesoras doctores con vinculación permanente a la universidad.»

Veintiséis. El apartado 1 del artículo 27 queda redactado del siguiente modo:

«1. Las normas de organización y funcionamiento de las universidades privadas establecerán sus órganos de gobierno y representación, así como los procedimientos para su designación y remoción, asegurando en dichos órganos, mediante una participación adecuada, la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria de forma que propicie la presencia equilibrada entre mujeres y hombres. En todo caso, las normas de organización y funcionamiento de las universidades privadas deberán garantizar que las decisiones de naturaleza estrictamente académica se adopten por órganos en los que el personal docente o investigador tenga una representación mayoritaria. Igualmente, deberán garantizar que el personal docente o investigador sea oído en el nombramiento del Rector.»

Veintisiete. El título IV queda redactado del siguiente modo:

«TÍTULO IV

De la coordinación universitaria

Artículo 27 bis. *Conferencia General de Política Universitaria.*

1. La Conferencia General de Política Universitaria, sin perjuicio de las funciones atribuidas a los órganos de coordinación universitaria de las Comunidades Autónomas, es el órgano de concertación, coordinación y cooperación de la política general universitaria al que le corresponden las funciones de:

a) Establecer y valorar las líneas generales de política universitaria, su articulación en el espacio

europeo de educación superior y su interrelación con las políticas de investigación científica y tecnológica.

b) Planificación, informe, consulta y asesoramiento sobre la programación general y plurianual de la enseñanza universitaria, que comprende los recursos humanos, materiales y financieros precisos para la prestación del servicio público universitario.

c) Aprobar los criterios de coordinación sobre las actividades de evaluación, certificación y acreditación reguladas en el título V.

d) Proponer y valorar medidas para impulsar la colaboración entre universidad y empresa.

e) Coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad.

En el desarrollo de sus funciones, podrá proponer que se soliciten informes o estudios del Consejo Económico y Social.

2. Bianualmente, la Conferencia General de Política Universitaria elaborará un informe sobre la situación del sistema universitario y su financiación, y formulará propuestas que permitan mejorar su calidad y su eficiencia, asegurar la suficiencia financiera del mismo, así como garantizar a los ciudadanos las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

3. Bajo la presidencia del titular del departamento ministerial que tenga atribuidas las competencias en materia de universidades, estará compuesta por los responsables de la enseñanza universitaria en los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y por cinco miembros designados por el presidente de la Conferencia.

4. La organización y el funcionamiento de la Conferencia se establecerán en su reglamento interno.

Artículo 28. *Consejo de Universidades.*

El Consejo de Universidades es el órgano de coordinación académica, así como de cooperación, consulta y propuesta en materia universitaria. Le corresponden las siguientes funciones, que desarrolla con plena autonomía funcional:

a) Servir de cauce para la colaboración, la cooperación y la coordinación en el ámbito académico.

b) Informar las disposiciones legales y reglamentarias que afectan al sistema universitario en su conjunto.

c) Prestar el asesoramiento que en materia universitaria sea requerido por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Conferencia General de Política Universitaria o, en su caso, de las Comunidades Autónomas.

d) Formular propuestas al Gobierno, en materias relativas al sistema universitario y a la Conferencia General de Política Universitaria.

e) La verificación de la adecuación de los planes de estudios a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno para los títulos oficiales.

f) Desarrollar cuantas otras tareas le encomienden las leyes y sus disposiciones de desarrollo.

Artículo 29. *Composición del Consejo de Universidades.*

El Consejo de Universidades será presidido por el titular del Ministerio competente en materia de universidades y estará compuesto por los siguientes vocales:

a) Los Rectores de las universidades.

b) Cinco miembros designados por el Presidente del Consejo.

Artículo 30. Organización del Consejo de Universidades.

1. El Consejo de Universidades funcionará en pleno y en comisiones.

2. El Pleno, presidido por el Presidente del Consejo de Universidades o por el miembro en quien delegue, tendrá las siguientes funciones: elaborar el reglamento del Consejo y elevarlo al Ministro competente en materia de universidades para su aprobación por el Gobierno; proponer, en su caso, sus modificaciones; informar los criterios de coordinación sobre las actividades de evaluación, certificación y acreditación reguladas en el título V; elaborar la memoria anual del Consejo, y aquellas otras que se determinen en su reglamento.

3. Los distintos órganos del Consejo de Universidades podrán contar para el desarrollo de su trabajo con la colaboración de expertos y expertas en las materias que le son propias. La vinculación de estos expertos con el Consejo de Universidades podrá tener un carácter permanente o temporal, de acuerdo con lo que disponga su reglamento.

4. En los asuntos que afecten en exclusiva al sistema universitario público tendrán derecho a voto el Presidente del Consejo, los Rectores de las universidades públicas y los cinco miembros del Consejo designados por el Presidente.»

Veintiocho. El primer inciso y el párrafo a) del apartado 2 del artículo 31 quedan redactados del siguiente modo y se añaden un párrafo nuevo al final del apartado 3 y un apartado 4 con la siguiente redacción:

«2. Los objetivos señalados en el apartado anterior se cumplirán mediante el establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de:

a) Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.»

«3. ...

A tal fin, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y los órganos de evaluación creados por ley de las Comunidades Autónomas, de acuerdo con estándares internacionales de calidad, establecerán mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo. La Conferencia General de Política Universitaria informará y propondrá al Gobierno su regulación, a los efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos señalados en los apartados anteriores.

4. El Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, regulará las condiciones para que las universidades sometan a evaluación y seguimiento el desarrollo efectivo de las enseñanzas oficiales, así como el procedimiento para su acreditación.»

Veintinueve. El artículo 32 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 32. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

1. Se autoriza la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de acuerdo con las previsiones de la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos, a la que corresponden las funciones que le atribuye la presente Ley y la de elevar informes al ministerio competente en materia de universidades y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los

procesos de evaluación, certificación y acreditación en España, a cuyos efectos podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las Comunidades Autónomas.

2. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación desarrollará su actividad de acuerdo con los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia, atendiendo a los criterios de actuación usuales de estas instituciones en el ámbito internacional.»

Treinta. El artículo 34 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 34. Títulos universitarios.

1. Las universidades impartirán enseñanzas conducentes a la obtención de títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional y podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos.

2. Los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional deberán inscribirse en el Registro de universidades, centros y títulos, previsto en la disposición adicional vigésima. Podrán inscribirse otros títulos a efectos informativos. El Gobierno regulará el procedimiento y las condiciones para su inscripción.»

Treinta y uno. Se da nueva redacción al artículo 35:

«Artículo 35. Títulos oficiales.

1. El Gobierno establecerá las directrices y las condiciones para la obtención de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional, que serán expedidos en nombre del Rey por el Rector de la universidad.

2. Para impartir enseñanzas oficiales y expedir los correspondientes títulos oficiales, con validez en todo el territorio nacional, las universidades deberán poseer la autorización pertinente de la Comunidad Autónoma, según lo dispuesto en la legislación de la misma y lo previsto en el artículo 8 de esta Ley, y obtener la verificación del Consejo de Universidades de que el oportuno plan de estudios se ajusta a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno. El procedimiento deberá preservar la autonomía académica de las universidades.

3. Tras la autorización de la Comunidad Autónoma y la verificación del plan de estudios que otorgue el Consejo de Universidades, el Gobierno establecerá el carácter oficial del título y ordenará su inscripción en el Registro de universidades, centros y títulos.

4. Una vez que el Gobierno haya aprobado el carácter oficial de dicho título, el Rector ordenará publicar el plan de estudios en el "Boletín Oficial del Estado" y en el diario oficial de la Comunidad Autónoma.»

Treinta y dos. El artículo 36 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 36. Convalidación o adaptación de estudios, validación de experiencia, equivalencia de títulos y homologación de títulos extranjeros.

El Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará:

a) Los criterios generales a que habrán de ajustarse las universidades en materia de convalidación y adaptación de estudios cursados en centros académicos españoles o extranjeros.

b) Las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior

universitaria o no universitaria a aquéllos a que se refiere el artículo 35.

c) Las condiciones de homologación de títulos extranjeros de educación superior.

d) Las condiciones para validar, a efectos académicos, la experiencia laboral o profesional.

e) El régimen de convalidaciones entre los estudios universitarios y las otras enseñanzas de educación superior a las que se refiere el artículo 3.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.»

Treinta y tres. Los artículos 37 y 38 quedan redactados del siguiente modo:

«Artículo 37. *Estructura de las enseñanzas oficiales.*

Las enseñanzas universitarias se estructurarán en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. La superación de tales enseñanzas dará derecho, en los términos que establezca el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, a la obtención de los títulos oficiales correspondientes.»

«Artículo 38. *Doctorado.*

Los estudios de doctorado, conducentes a la obtención del correspondiente título de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, que tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico, se organizarán y realizarán en la forma que determinen los estatutos, de acuerdo con los criterios que para la obtención del título de Doctor apruebe el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades. En todo caso, estos criterios incluirán la superación de un período de formación y la elaboración, presentación y aprobación de un trabajo original de investigación.»

Treinta y cuatro. El título VII pasa a denominarse «De la investigación en la universidad y de la transferencia del conocimiento».

Treinta y cinco. El artículo 39 pasa a titularse «La investigación y la transferencia del conocimiento. Funciones de la universidad».

Treinta y seis. El apartado 1 del artículo 39 queda redactado del siguiente modo:

«1. La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la universidad, que deriva de su papel clave en la generación de conocimiento y de su capacidad de estimular y generar pensamiento crítico, clave de todo proceso científico.»

Treinta y siete. El apartado 3 del artículo 39 queda redactado del siguiente modo:

«3. La universidad tiene, como uno de sus objetivos esenciales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística y la transferencia del conocimiento a la sociedad, así como la formación de investigadores e investigadoras, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada.»

Treinta y ocho. Se añade un nuevo apartado 1 bis) al artículo 40 con la siguiente redacción y el apartado 3 del artículo 40 queda redactado del siguiente modo:

«1 bis) La universidad apoyará y promoverá la dedicación a la investigación de la totalidad del Personal Docente e Investigador permanente.»

«3. La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o

artístico del personal docente e investigador de las universidades será criterio relevante, atendiendo su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional. La universidad facilitará la compatibilidad en el ejercicio de la docencia y la investigación e incentivará el desarrollo de una trayectoria profesional que permita una dedicación más intensa a la actividad docente o a la investigadora.»

Treinta y nueve. El apartado 1 del artículo 41 queda redactado del siguiente modo:

«1. La universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transferencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad de las empresas, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como garantizar el fomento y la consecución de la igualdad.»

Cuarenta. La letra e) del apartado 2, del artículo 41 queda redactada del siguiente modo:

«e) La incorporación a las universidades de personal técnico de apoyo a la investigación, atendiendo a las características de los distintos campos científicos, así como del personal de administración y servicios especializado en la gestión de la investigación y el conocimiento.»

Cuarenta y uno. La letra g) del apartado 2, del artículo 41 queda redactada del siguiente modo:

«g) La vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo, como vía para articular la transferencia de los conocimientos generados y la presencia de la universidad en el proceso de innovación del sistema productivo y de las empresas, prestando especial atención a la vinculación con el sistema productivo de su entorno. Dicha vinculación podrá, en su caso, llevarse a cabo a través de la creación de empresas de base tecnológica a partir de la actividad universitaria, en cuyas actividades podrá participar el personal docente e investigador de las universidades conforme al régimen previsto en el artículo 83.»

Cuarenta y dos. Se añaden los apartados 3 y 4 al artículo 41, con la siguiente redacción:

«3. La transferencia del conocimiento es una función de las universidades. Estas determinarán y establecerán los medios e instrumentos necesarios para facilitar la prestación de este servicio social por parte del personal docente e investigador.

El ejercicio de dicha actividad dará derecho a la evaluación de sus resultados y al reconocimiento de los méritos alcanzados, como criterio relevante para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.

Las universidades fomentarán la cooperación con el sector productivo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 83. A tal efecto, promoverán la movilidad del personal docente e investigador, así como el desarrollo conjunto de programas y proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, la creación de centros o estructuras mixtas y la pertenencia y participación activa en redes de conocimiento y plataformas tecnológicas.

4. Se promoverá que los equipos de investigación desarrollen su carrera profesional fomentando

una presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos sus ámbitos.»

Cuarenta y tres. Se da nueva redacción al apartado 3 del artículo 42 y se añade un apartado 4 con la siguiente redacción:

«3. Corresponde al Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, establecer las normas básicas para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en los centros universitarios, siempre con respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad. En todo caso, y de acuerdo con lo que establece el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba.

La Conferencia General de Política Universitaria velará porque el procedimiento de admisión a los estudios universitarios de carácter oficial sea general, objetivo y universal, tenga validez en todas las universidades españolas y responda a criterios acordes con el espacio europeo de educación superior.

4. Para facilitar la actualización de la formación y la readaptación profesionales y la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispongan de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. A este sistema de acceso, que permitirá el ingreso en cualquier universidad, centro y enseñanza, podrán acogerse también, en las condiciones que al efecto se establezcan, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hayan superado una determinada edad.»

Cuarenta y cuatro. El artículo 44 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 44. *Límites máximos de admisión de estudiantes.*

El Gobierno, previo acuerdo de la Conferencia General de Política Universitaria podrá, para poder cumplir las exigencias derivadas de Directivas comunitarias o de convenios internacionales, o bien por motivos de interés general igualmente acordados en la Conferencia General de Política Universitaria, establecer límites máximos de admisión de estudiantes en los estudios de que se trate. Dichos límites afectarán al conjunto de las universidades públicas y privadas.»

Cuarenta y cinco. El segundo párrafo del apartado 1 y los apartados 2 y 4 del artículo 45 quedan redactados del siguiente modo:

«1. ...

A estos efectos, el Gobierno determinará con carácter básico las modalidades y cuantías de las becas y ayudas al estudio, las condiciones académicas y económicas que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de incompatibilidad, revocación y reintegro y cuantos requisitos, condiciones socioeconómicas u otros factores sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas en todo el territorio, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas...»

«2. El desarrollo, ejecución y control del sistema general de becas y ayudas al estudio corresponde a las Comunidades Autónomas en sus res-

pectivos ámbitos de competencia y en colaboración con las universidades, con el fin de facilitar la gestión descentralizada y la atención a las peculiaridades territoriales que la legislación contemple.

En todo caso, para asegurar que los resultados de la aplicación del sistema general de becas y ayudas al estudio propicien el derecho de todos los ciudadanos a la educación y garanticen el principio de igualdad en su obtención, se establecerán los oportunos mecanismos de coordinación entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas en el seno de la Conferencia General de Política Universitaria.»

«4. Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios.»

Cuarenta y seis. El párrafo b) del apartado 2 del artículo 46 queda redactado del siguiente modo, y se añaden los párrafos i), j) y k), con la siguiente redacción:

«b) La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.»

«i) Obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

j) Recibir un trato no sexista.

k) Una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral.»

Cuarenta y siete. Se añade un apartado 5 al artículo 46, con la siguiente redacción:

«5. El Gobierno aprobará un estatuto del estudiante universitario, que deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al ministerio al que se le atribuyen las competencias en materia de universidades. La regulación del Consejo del estudiante universitario contará con la representación estudiantil de todas las universidades y, en su caso, con una adecuada participación de representantes de los consejos autonómicos de estudiantes.»

Cuarenta y ocho. El artículo 48 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 48. *Normas generales.*

1. Las universidades podrán contratar personal docente e investigador en régimen laboral, a través de las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario que se regulan en esta Ley o mediante las modalidades previstas en el Estatuto de los Trabajadores para la sustitución de trabajadores con derecho a reserva del puesto de trabajo. También podrán contratar personal investigador, técnico u otro personal, a través del contrato

de trabajo por obra o servicio determinado, para el desarrollo de proyectos de investigación científica o técnica.

Asimismo, las universidades podrán nombrar profesoras y profesores eméritos en las condiciones previstas en esta Ley.

2. Las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario son las que se corresponden con las figuras de Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante.

El régimen de las indicadas modalidades de contratación laboral será el que se establece en esta Ley y en sus normas de desarrollo; supletoriamente, será de aplicación lo dispuesto en el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, y en sus normas de desarrollo.

3. La contratación de personal docente e investigador, excepto la figura de Profesor Visitante, se hará mediante concurso público, al que se dará la necesaria publicidad y cuya convocatoria será comunicada con la suficiente antelación al Consejo de Universidades para su difusión en todas ellas. La selección se efectuará con respeto a los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad. Se considerará mérito preferente estar acreditado o acreditada para participar en los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios.

4. El personal docente e investigador contratado, computado en equivalencias a tiempo completo, no podrá superar el 49 por ciento del total de personal docente e investigador de la universidad. No se computará como profesorado contratado a quienes no impartan docencia en las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales así como al personal propio de los institutos de investigación adscritos a la universidad.

5. El personal docente e investigador con contrato laboral temporal no podrá superar el 40 por ciento de la plantilla docente.

6. En los términos de la presente Ley y en el marco de sus competencias, las Comunidades Autónomas establecerán el régimen del personal docente e investigador contratado de las universidades.»

Cuarenta y nueve. El artículo 49 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 49. *Ayudantes.*

La contratación de Ayudantes se ajustará a las siguientes reglas:

a) Las universidades podrán contratar como Ayudantes a quienes hayan sido admitidos o a quienes estén en condiciones de ser admitidos en los estudios de doctorado.

b) La finalidad principal del contrato será la de completar la formación docente e investigadora de dichas personas. Los Ayudantes colaborarán en tareas docentes de índole práctica hasta un máximo de 60 horas anuales.

c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo completo.

d) La duración del contrato no podrá ser inferior a un año ni superior a cinco, pudiendo prorrogarse o renovarse si se hubiera concertado por una duración inferior a la máxima, siempre que la duración total no exceda de los indicados cinco años. Las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el período de duración del contrato, interrumpirán su cómputo.»

Cincuenta. El artículo 50 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 50. *Profesores Ayudantes Doctores.*

La contratación de Profesoras y Profesores Ayudantes Doctores se ajustará a las siguientes reglas:

a) El contrato se celebrará con doctores. La contratación exigirá la previa evaluación positiva de su actividad por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine, y será mérito preferente la estancia del candidato en universidades o centros de investigación de reconocido prestigio, españoles o extranjeros, distintos de la universidad que lleve a cabo la contratación.

b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes y de investigación.

c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo completo.

d) La duración del contrato no podrá ser inferior a un año ni superior a cinco, pudiendo prorrogarse o renovarse si se hubiera concertado por duración inferior a la máxima, siempre que la duración total no exceda de los indicados cinco años. En cualquier caso, el tiempo total de duración conjunta entre esta figura contractual y la prevista en el artículo anterior, en la misma o distinta universidad, no podrá exceder de ocho años. Las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el período de duración del contrato, interrumpirán su cómputo.»

Cincuenta y uno. El artículo 51 queda sin contenido.

Cincuenta y dos. El artículo 52 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 52. *Profesores Contratados Doctores.*

La contratación de Profesoras y Profesores Contratados Doctores se ajustará a las siguientes reglas:

a) El contrato se celebrará con doctores que reciban la evaluación positiva por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externo que la ley de la Comunidad Autónoma determine.

b) La finalidad del contrato será la de desarrollar, con plena capacidad docente e investigadora, tareas de docencia y de investigación, o prioritariamente de investigación.

c) El contrato será de carácter indefinido y con dedicación a tiempo completo.»

Cincuenta y tres. El artículo 53 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 53. *Profesores Asociados.*

La contratación de Profesoras y Profesores Asociados se ajustará a las siguientes reglas:

a) El contrato se podrá celebrar con especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.

b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad.

c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo parcial.

d) La duración del contrato será trimestral, semestral o anual, y se podrá renovar por períodos de igual duración, siempre que se siga acreditando

el ejercicio de la actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.»

Cincuenta y cuatro. El artículo 54 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 54. *Profesores Visitantes.*

La contratación de Profesoras y Profesores Visitantes se ajustará a las siguientes reglas:

a) El contrato se podrá celebrar con profesores o investigadores de reconocido prestigio de otras universidades y centros de investigación, tanto españoles como extranjeros.

b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes o investigadoras a través de las que se aporten los conocimientos y la experiencia docente e investigadora de los indicados profesores a la universidad.

c) El contrato será de carácter temporal con la duración que se acuerde entre las partes y dedicación a tiempo parcial o completo.»

Cincuenta y cinco. Se añade un artículo 54 bis con la siguiente redacción:

«Artículo 54 bis. *Profesores Eméritos.*

Las universidades, de acuerdo con sus estatutos, podrán nombrar a Profesores Eméritos entre profesoras y profesores jubilados que hayan prestado servicios destacados a la universidad.»

Cincuenta y seis. El apartado 2 del artículo 55 queda redactado del siguiente modo:

«2. Las Comunidades Autónomas podrán, asimismo, establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimientos y gestión. Dentro de los límites que para este fin fijen las Comunidades Autónomas, el Consejo Social, a propuesta del Consejo de Gobierno, podrá acordar la asignación singular e individual de dichos complementos retributivos.»

Cincuenta y siete. El apartado 3 del artículo 55 queda redactado del siguiente modo:

«3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, el Gobierno podrá establecer programas de incentivos para la docencia, la investigación, el desarrollo tecnológico y la transferencia de conocimiento por el ejercicio de las funciones a que se refiere el apartado anterior, que comprendan al personal docente e investigador contratado.»

Cincuenta y ocho. El apartado 4 del artículo 55 queda redactado del siguiente modo:

«4. Los complementos retributivos derivados del desarrollo de los dos apartados anteriores se asignarán previa valoración de los méritos por parte del órgano de evaluación externo que la ley de la Comunidad Autónoma determine en el caso de los del apartado 2 y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el caso del apartado 3.»

Cincuenta y nueve. Los apartados 1 y 2 del artículo 56 quedan redactados del siguiente modo:

«1. El profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:

- a) Catedráticos de Universidad.
- b) Profesores Titulares de Universidad.

El profesorado perteneciente a ambos cuerpos tendrá plena capacidad docente e investigadora.»

«2. El profesorado funcionario se regirá por las bases establecidas en esta Ley y en su desarrollo, por las disposiciones que, en virtud de sus competencias, dicten las Comunidades Autónomas, por la legislación general de funcionarios que les sea de aplicación y por los estatutos.»

Sesenta. El artículo 57 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 57. *Acreditación nacional.*

1. El acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios mencionados en el artículo 56,1 exigirá la previa obtención de una acreditación nacional que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario.

El Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará el procedimiento de acreditación que, en todo caso, estará regido por los principios de publicidad, mérito y capacidad, en orden a garantizar una selección eficaz, eficiente, transparente y objetiva del profesorado funcionario, de acuerdo con los estándares internacionales evaluadores de la calidad docente e investigadora.

2. La acreditación será llevada a cabo mediante el examen y juicio sobre la documentación presentada por los solicitantes, por comisiones compuestas por al menos siete profesoras y profesores de reconocido prestigio docente e investigador contrastado pertenecientes a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios. Tales profesores deberán ser Catedráticos para la acreditación al cuerpo de Catedráticos de Universidad, y Catedráticos y Profesores Titulares para la acreditación al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Igualmente, podrán formar parte de estas comisiones expertos de reconocido prestigio internacional o pertenecientes a centros públicos de investigación.

Los currículos de los miembros de las comisiones de acreditación se harán públicos tras su nombramiento.

Reglamentariamente, se establecerá la composición de las comisiones reguladas en este apartado, la forma de determinación de sus componentes, así como su procedimiento de actuación y los plazos para resolver. En todo caso, deberá ajustarse a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas.

3. En los supuestos de evaluación negativa, y con carácter previo a la resolución de la comisión, los interesados podrán presentar las alegaciones que consideren oportunas.

4. Una vez finalizado el procedimiento, se expedirá a favor del aspirante el correspondiente documento de acreditación.»

Sesenta y uno. El artículo 58 queda sin contenido.

Sesenta y dos. El artículo 59 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 59. *Acreditación para Profesores Titulares de universidad.*

1. Quienes posean el título de Doctor podrán presentar una solicitud para obtener la acreditación para Profesora o Profesor Titular de universidad a la que acompañarán, de acuerdo con lo que se esta-

blezca reglamentariamente, una justificación de los méritos que aduzcan.

2. Las comisiones nombradas conforme indica el artículo 57.2 examinarán los méritos presentados por los solicitantes y podrán recabar de ellos aclaraciones o justificaciones adicionales que se entregarán por escrito en el plazo que se establezca.»

Sesenta y tres. El artículo 60 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 60. *Acreditación para Catedráticos de universidad.*

1. Los funcionarios del Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad podrán presentar una solicitud para obtener la acreditación para Catedrático o Catedrática de universidad a la que acompañarán, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente, una justificación de los méritos que aduzcan.

Quedarán eximidos del requisito de pertenecer al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad quienes acrediten tener la condición de Doctor con, al menos, ocho años de antigüedad y obtengan el informe positivo de su actividad docente e investigadora, de acuerdo con el procedimiento que establezca el Gobierno.

2. Las comisiones nombradas conforme indica el artículo 57.2 examinarán los méritos presentados por los solicitantes y podrán recabar de ellos aclaraciones o justificaciones adicionales que se entregarán por escrito en el plazo que se establezca.»

Sesenta y cuatro. El artículo 62 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 62. *Concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios.*

1. Las universidades, de acuerdo con lo que establezcan sus estatutos, convocarán concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios que estén dotadas en el estado de gastos de su presupuesto. La convocatoria deberá ser publicada en el "Boletín Oficial del Estado" y en el de la Comunidad Autónoma. Los plazos para la presentación a los concursos contarán desde el día siguiente al de su publicación en el "Boletín Oficial del Estado".

2. A los concursos podrán presentarse quienes hayan sido acreditados de acuerdo con lo regulado, para cada caso, en los artículos 59 y 60, así como los funcionarios y funcionarias de los Cuerpos de Profesores Titulares de Universidad y de Catedráticos de Universidad.

3. Los estatutos de cada universidad regularán la composición de las comisiones de selección de las plazas convocadas y garantizarán, en todo caso, la necesaria aptitud científica y docente de sus componentes. Dicha composición deberá ajustarse a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas debidamente motivadas. En cualquier caso, los miembros de las comisiones deberán reunir los requisitos indicados en el artículo 57.2 y sus currículos deberán hacerse públicos.

4. Igualmente, los estatutos regularán el procedimiento que ha de regir en los concursos, que deberá valorar, en todo caso, el historial académico, docente e investigador del candidato o candidata, su proyecto docente e investigador, así como contrastar sus capacidades para la exposición y debate en la correspondiente materia o especialidad en sesión pública.

5. El proceso podrá concluir con la decisión de la comisión de no proveer la plaza convocada.»

Sesenta y cinco. El artículo 63 queda sin contenido.

Sesenta y seis. El artículo 64 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 64. *Garantías de las pruebas.*

1. En los concursos de acceso quedarán garantizados, en todo momento, la igualdad de oportunidades de los candidatos y el respeto a los principios de mérito y capacidad.

2. En los concursos de acceso, las universidades harán pública la composición de las comisiones, así como los criterios para la adjudicación de las plazas. Una vez celebrados, harán públicos los resultados de la evaluación de cada candidato, desglosada por cada uno de los aspectos evaluados.»

Sesenta y siete. El artículo 65 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 65. *Nombramientos.*

1. Las comisiones que juzguen los concursos de acceso propondrán al Rector, motivadamente y con carácter vinculante, una relación de todos los candidatos y candidatas por orden de preferencia para su nombramiento y sin que se pueda exceder en la propuesta el número de plazas convocadas a concurso. El Rector procederá a los nombramientos conforme a la propuesta realizada, ordenará su inscripción en el correspondiente registro de personal y su publicación en el "Boletín Oficial del Estado" y en el de la Comunidad Autónoma, así como su comunicación al Consejo de Universidades.

2. La plaza obtenida tras el concurso de acceso deberá desempeñarse durante dos años, al menos, antes de poder participar en un nuevo concurso para obtener una plaza en otra universidad.»

Sesenta y ocho. El artículo 66 queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 66. *Comisiones de reclamaciones.*

1. Contra las propuestas de las comisiones de acreditación, los solicitantes podrán presentar una reclamación ante el Consejo de Universidades. Admitida la reclamación, será valorada por una comisión, cuya composición se determinará reglamentariamente. Esta comisión examinará el expediente relativo a la acreditación para velar por las garantías establecidas y podrá ratificar la propuesta o, en su caso, admitir la reclamación, todo ello en un plazo máximo de tres meses. El transcurso del plazo establecido sin resolver se entenderá como rechazo de la reclamación presentada.

2. Contra las propuestas de las comisiones de los concursos de acceso, los concursantes podrán presentar una reclamación ante el Rector. Admitida a trámite la reclamación, se suspenderán los nombramientos hasta su resolución.

La reclamación será valorada por una comisión compuesta por siete Catedráticos de universidad pertenecientes a diversos ámbitos del conocimiento, designados en la forma que establezcan los estatutos, con amplia experiencia docente e investigadora.

Esta comisión examinará el expediente relativo al concurso para velar por las garantías establecidas y ratificará o no la propuesta reclamada en el plazo máximo de tres meses, tras lo que el Rector dictará la resolución en congruencia con lo que indique la comisión. El transcurso del plazo establecido sin

resolver se entenderá como rechazo de la reclamación presentada.

3. Las resoluciones del Consejo de Universidades y del Rector a que se refieren los apartados anteriores agotan la vía administrativa y serán impugnables directamente ante la jurisdicción contencioso-administrativa, de acuerdo con lo establecido en la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-administrativa.»

Setenta y nueve. El primer párrafo del artículo 67 queda redactado del siguiente modo:

«El reingreso al servicio activo de los funcionarios y funcionarias de cuerpos docentes universitarios en situación de excedencia voluntaria se efectuará mediante la obtención de una plaza en los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios que cualquier universidad convoque, de acuerdo con lo establecido en el artículo 62.»

Setenta. El apartado 1 del artículo 68 queda redactado del siguiente modo:

«1. El profesorado de las universidades públicas ejercerá sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, o bien a tiempo parcial. La dedicación será, en todo caso, compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos a que se refiere el artículo 83.»

Setenta y uno. El apartado 1 del artículo 69 queda redactado del siguiente modo:

«1. El Gobierno determinará el régimen retributivo del personal docente e investigador universitario perteneciente a los cuerpos de funcionarios. Dicho régimen será el establecido por la legislación general de funcionarios, adecuado, específicamente a las características de dicho personal. A estos efectos, el Gobierno establecerá los intervalos de niveles o categorías dentro de cada nivel correspondientes a cada cuerpo docente, los requisitos de promoción de uno a otro, así como sus consecuencias retributivas.»

Setenta y dos. El apartado 2 del artículo 69 queda redactado del siguiente modo:

«2. El Gobierno podrá establecer retribuciones adicionales a las anteriores ligadas a méritos individuales por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimiento y gestión.»

Setenta y tres. El apartado 3 del artículo 69 queda redactado del siguiente modo:

«3. Las Comunidades Autónomas podrán, asimismo, establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales docentes, investigadores, de desarrollo tecnológico, de transferencia de conocimiento y de gestión por el ejercicio de las funciones a las que se refieren los artículos 33, 41,2 y 3. Dentro de los límites que para este fin fijen las Comunidades Autónomas, el Consejo Social, a propuesta del Consejo de Gobierno de la universidad, podrá acordar la asignación singular e individual de dichos complementos retributivos.»

Setenta y cuatro. El apartado 2 del artículo 72 queda redactado del siguiente modo:

«2. Con independencia de las condiciones generales que se establezcan de conformidad con el artículo 4,3, al menos el 50 por ciento del total del

profesorado deberá estar en posesión del título de Doctor y, al menos, el 60 por ciento del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido la evaluación positiva de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine. A estos efectos, el número total de Profesores se computará sobre el equivalente en dedicación a tiempo completo. Los mismos requisitos serán de aplicación a los centros universitarios privados adscritos a universidades privadas.»

Setenta y cinco. Se añade un apartado 3 al artículo 72, con la siguiente redacción:

«3. El profesorado de las universidades privadas y de los centros privados de enseñanza universitaria adscritos a universidades, no podrá ser funcionario de un cuerpo docente universitario en situación de activo y destino en una universidad pública. La misma limitación se aplicará al personal docente e investigador a tiempo completo.»

Setenta y seis. El apartado 2 del artículo 73 queda redactado del siguiente modo:

«2. Corresponde al personal de administración y servicios la gestión técnica, económica y administrativa, así como el apoyo, asesoramiento y asistencia en el desarrollo de las funciones de la universidad.

Corresponde al personal de administración y servicios de las universidades públicas el apoyo, asistencia y asesoramiento a las autoridades académicas, el ejercicio de la gestión y administración, particularmente en las áreas de recursos humanos, organización administrativa, asuntos económicos, informática, archivos, bibliotecas, información, servicios generales, servicios científico-técnicos, así como el soporte a la investigación y la transferencia de tecnología y a cualesquiera otros procesos de gestión administrativa y de soporte que se determine necesario para la universidad en el cumplimiento de sus objetivos.»

Setenta y siete. Se añade un punto 3 al artículo 74 con el siguiente texto:

«3. El Gobierno y las Comunidades Autónomas podrán establecer programas de incentivos ligados a méritos individuales vinculados a su contribución en la mejora de la investigación y la transferencia de conocimiento.»

Setenta y ocho. El artículo 76 queda redactado del siguiente modo, y se añade un nuevo artículo 76 bis con la siguiente redacción:

«Artículo 76. *Provisión de las plazas.*

1. La provisión de puestos de personal de administración y servicios de las universidades se realizará por el sistema de concursos, a los que podrán concurrir tanto el personal propio de aquellas como el personal de otras universidades. El personal perteneciente a cuerpos y escalas de las Administraciones públicas podrá concurrir en las condiciones que reglamentariamente se determinen.

2. Sólo podrán cubrirse por el sistema de libre designación aquellos puestos que se determinen por las universidades atendiendo a la naturaleza de sus funciones, y de conformidad con la normativa general de la función pública.

3. Los estatutos establecerán las normas para asegurar la provisión de las vacantes que se produzcan y el perfeccionamiento y promoción profesional del personal, de acuerdo con los principios de publicidad, igualdad, mérito y capacidad.»

«Artículo 76 bis. *Formación y movilidad.*

1. Las universidades fomentarán la formación permanente del personal de administración y servicios. A tal efecto, facilitarán que dicho personal pueda seguir programas que aumenten sus habilidades y competencias profesionales.

2. Las universidades promoverán las condiciones para que el personal de administración y servicios pueda desempeñar sus funciones en universidades distintas de la de origen. A tal fin, podrán formalizarse convenios entre las universidades o con otras Administraciones públicas que garanticen el derecho a la movilidad de su respectivo personal bajo el principio de reciprocidad.»

Setenta y nueve. El apartado 1 del artículo 79 queda redactado del siguiente modo:

«1. Las universidades públicas tendrán autonomía económica y financiera en los términos establecidos en la presente Ley. A tal efecto, se garantizará que las universidades dispongan de los recursos necesarios para un funcionamiento básico de calidad.»

Ochenta. Se añade un apartado 3 al artículo 83, con la siguiente redacción:

«3. Siempre que una empresa de base tecnológica sea creada o desarrollada a partir de patentes o de resultados generados por proyectos de investigación financiados total o parcialmente con fondos públicos y realizados en universidades, el profesorado funcionario de los cuerpos docentes universitarios y el contratado con vinculación permanente a la universidad que fundamente su participación en los mencionados proyectos podrán solicitar la autorización para incorporarse a dicha empresa, mediante una excedencia temporal.

El Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, regulará las condiciones y el procedimiento para la concesión de dicha excedencia que, en todo caso, sólo podrá concederse por un límite máximo de cinco años. Durante este período, los excedentes tendrán derecho a la reserva del puesto de trabajo y a su cómputo a efectos de antigüedad. Si con anterioridad a la finalización del período por el que se hubiera concedido la excedencia el profesor no solicitara el reingreso al servicio activo, será declarado de oficio en situación de excedencia voluntaria por interés particular.»

Ochenta y uno. El título XIII queda redactado del siguiente modo:

«TÍTULO XIII

Espacio europeo de enseñanza superior

Artículo 87. *De la integración en el espacio europeo de enseñanza superior.*

En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior.

Artículo 88. *De las enseñanzas y títulos y de la movilidad de estudiantes.*

1. A fin de promover la más amplia movilidad de estudiantes y titulados españoles en el espacio europeo de enseñanza superior, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, adoptará las

medidas que aseguren que los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas se acompañen del suplemento europeo al título.

2. Asimismo, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo.

3. El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades fomentarán la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior a través de programas de becas y ayudas y créditos al estudio o, en su caso, complementando los programas de becas y ayudas de la Unión Europea.

Artículo 89. *Del Profesorado.*

1. El profesorado de las universidades de los Estados miembros de la Unión Europea que haya alcanzado en aquéllas una posición equivalente a las de Catedrático o Profesor Titular de universidad será considerado acreditado a los efectos previstos en esta Ley, según el procedimiento y condiciones que se establezcan reglamentariamente por el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades.

2. El profesorado al que se refiere el apartado 1 podrá formar parte de las comisiones a que se refiere el artículo 57 y, si las universidades así lo establecen en sus estatutos, de las comisiones encargadas de resolver los concursos para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

3. A los efectos de la concurrencia a los procedimientos de acreditación, a los concursos de acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios y a las convocatorias de contratos de profesorado que prevé esta Ley, los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea gozarán de idéntico tratamiento, y con los mismos efectos, al de los nacionales españoles.

Lo establecido en el párrafo anterior será de aplicación a los nacionales de aquellos Estados a los que, en virtud de tratados internacionales celebrados por la Unión Europea y ratificados por España, sea de aplicación la libre circulación de trabajadores en los términos en que ésta se encuentra definida en el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea.

4. El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades fomentarán la movilidad de los profesores en el espacio europeo de enseñanza superior a través de programas y convenios específicos y de los programas de la Unión Europea.

5. El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior.

Artículo 89 bis. *Del personal de administración y servicios.*

El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades fomentarán la movilidad del personal de administración y servicios en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior a través de programas y convenios específicos, y en su caso, de los que instituya la Unión Europea.»

Ochenta y dos. Se añade un título XIV con la siguiente redacción:

«TÍTULO XIV

Del deporte y la extensión universitaria

Artículo 90. *Del deporte en la universidad.*

1. La práctica deportiva en la universidad es parte de la formación del alumnado y se considera de interés general para todos los miembros de la comunidad universitaria. Corresponde a las universidades en virtud de su autonomía la ordenación y organización de actividades y competiciones deportivas en su ámbito respectivo.

2. Las universidades establecerán las medidas oportunas para favorecer la práctica deportiva de los miembros de la comunidad universitaria y, en su caso, proporcionarán instrumentos para la compatibilidad efectiva de esa práctica con la formación académica de los estudiantes.

Artículo 91. *Coordinación en materia de deporte universitario.*

1. Corresponde a las Comunidades Autónomas la coordinación en materia de deporte universitario en el ámbito de su territorio.

2. Sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades y a propuesta de la Conferencia General de Política Universitaria, dictará las disposiciones necesarias para la coordinación general de las actividades deportivas de las universidades y articulará fórmulas para compatibilizar los estudios de deportistas de alto nivel con sus actividades deportivas.

Artículo 92. *De la cooperación internacional y la solidaridad.*

Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario.

Artículo 93. *De la cultura universitaria.*

Es responsabilidad de la universidad conectar al universitario con el sistema de ideas vivas de su tiempo. A tal fin, las universidades arbitrarán los medios necesarios para potenciar su compromiso con la reflexión intelectual, la creación y la difusión de la cultura. Específicamente las universidades promoverán el acercamiento de las culturas humanística y científica y se esforzarán por transmitir el conocimiento a la sociedad mediante la divulgación de la ciencia.»

Ochenta y tres. Se añade un apartado 4 a la disposición adicional segunda, con la siguiente redacción:

«4. El recurso al endeudamiento por parte de la Universidad Nacional de Educación a Distancia habrá de autorizarse por una norma con rango de ley. No obstante, a lo largo del ejercicio presupuestario, para atender desfases temporales de tesorería, la Universidad Nacional de Educación a Distancia podrá recurrir a la contratación de pólizas de crédito o préstamos, en una cuantía que no superará el cinco por ciento de su presupuesto, que habrán de quedar cancelados antes del 31 de diciembre de cada año.»

Ochenta y cuatro. El apartado 2 de la disposición adicional quinta queda redactado del siguiente modo:

«2. El funcionamiento de los colegios mayores o residencias se regulará por los estatutos de cada universidad y los propios de cada colegio mayor o residencia y gozarán de los beneficios o exenciones fiscales de la universidad a la que estén adscritos.»

Ochenta y cinco. La disposición adicional octava queda redactada del siguiente modo:

«Disposición adicional octava. *Del modelo de financiación de las Universidades públicas.*

En el plazo máximo de un año, la Conferencia General de Política Universitaria, previo informe del Consejo de Universidades, elaborará un modelo referencial de costes que facilite a los poderes públicos el establecimiento de una financiación adecuada de las universidades públicas que, atendiendo a lo previsto en el artículo 79.1, favorezca su plena participación en el Espacio Europeo de Educación Superior.»

Ochenta y seis. La disposición adicional decimoquinta queda redactada del siguiente modo:

«Disposición adicional decimoquinta. *Del acceso a los distintos ciclos de los estudios universitarios.*

En las directrices y condiciones previstas en el artículo 35.1, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá las condiciones para el paso de un ciclo a otro de aquéllos en que se estructuran los estudios universitarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 37, así como para el acceso a los distintos ciclos desde enseñanzas o titulaciones universitarias o no universitarias que hayan sido declaradas equivalentes a las universitarias a todos los efectos.»

Ochenta y siete. La disposición adicional decimoséptima queda sin contenido.

Ochenta y ocho. La disposición adicional decimonovena queda redactada del siguiente modo:

«Disposición adicional decimonovena. *De las denominaciones.*

1. Sólo podrá utilizarse la denominación de universidad, o las propias de los centros, enseñanzas, títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y órganos unipersonales de gobierno a que se refiere esta Ley, cuando hayan sido autorizadas o reconocidas de acuerdo con lo dispuesto en la misma. No podrán utilizarse aquellas otras denominaciones que, por su significado, puedan inducir a confusión con aquéllas.

2. Se declara la utilidad pública de los nombres de dominio de Internet de segundo nivel bajo el dominio "es" correspondientes a las denominaciones a las que se refiere el apartado 1.»

Ochenta y nueve. La disposición adicional vigésima queda redactada del siguiente modo:

«Disposición adicional vigésima. *Registro de universidades, centros y títulos.*

En el Ministerio de Educación y Ciencia existirá el Registro de universidades, centros y títulos. Este registro tendrá carácter público y en él se inscribirán, además de las universidades y centros, los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional. Podrán inscribirse también otros títulos a efectos informativos que expidan las universidades. El Gobierno regulará su régimen, organización y funcionamiento.»

Noventa. La disposición adicional vigésima cuarta queda redactada del siguiente modo:

«Disposición adicional vigésima cuarta. *De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades.*

1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.

3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.

4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad.

Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.

5. Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

6. Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y en sus normas de desarrollo, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario.»

Noventa y uno. El apartado 2 de la disposición adicional vigésima quinta queda redactado del siguiente modo:

«2. Para el acceso directo a la universidad de los titulados de Formación Profesional se estará a lo previsto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.»

Noventa y dos. La disposición adicional vigésima sexta queda sin contenido.

Noventa y tres. Se añade una disposición adicional vigésima octava con la siguiente redacción:

«Disposición adicional vigésima octava. *Disponibilidades económicas.*

El desarrollo temporal de la implantación de las medidas previstas en los artículos 55.3 y 69.2 se hará en función de las disponibilidades económicas de las instituciones responsables de la enseñanza universitaria.»

Noventa y cuatro. Se añade una nueva disposición adicional vigésima novena con la siguiente redacción:

«Disposición adicional vigésima novena. *Funciones de tutoría.*

Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 72.3 los profesores de universidades públicas podrán realizar funciones de tutoría en universidades no presenciales públicas o financiadas mayoritariamente por Administraciones públicas, en la forma que se determine reglamentariamente.»

Noventa y cinco. Se da una nueva redacción a las disposiciones transitorias cuarta y quinta:

«Disposición transitoria cuarta. *Profesores con contrato administrativo LRU.*

Quienes a la entrada en vigor de la presente Ley se hallen contratados en universidades públicas como profesores con contrato administrativo LRU, podrán permanecer en su misma situación hasta la extinción del contrato y de su eventual renovación, conforme a la legislación que les venía siendo aplicable. No obstante, dichos contratos podrán ser prorrogados sin que su permanencia en esta situación pueda prorrogarse más de cinco años después de la entrada en vigor de la Ley.

Hasta ese momento, las universidades, previa solicitud de los interesados, podrán adaptar sus contratos administrativos vigentes en contratos laborales, siempre que se cumplan los requisitos de cada una de las figuras previstas en esta Ley y no suponga minoración de su dedicación.»

Disposición transitoria quinta. (Queda sin contenido).

Disposición adicional primera. *Del Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Universitarias y de la integración de sus miembros en el Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad.*

A partir de la entrada en vigor de esta Ley, previa solicitud dirigida al Rector de la universidad, los funcionarios y funcionarias Doctores del Cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria, podrán integrarse en el Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad en las mismas plazas que ocupen, manteniendo todos sus derechos, y computándose la fecha de ingreso en el Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad la que tuvieran en el cuerpo de origen. Quienes no soliciten dicha integración permanecerán en su situación actual y conservarán su plena capacidad docente e investigadora. Asimismo, podrán presentar la solicitud para obtener la acreditación para catedrático de universidad prevista en el artículo 60.1 de esta Ley Orgánica de Universidades.

Disposición adicional segunda. *Del Cuerpo de Profesores Titulares de Escuelas Universitarias y de la integración de sus miembros en el Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad.*

1. A los efectos del acceso de estos profesores al Cuerpo de Profesores y Profesoras Titulares de Universi-

dad, los profesores titulares de escuela universitaria que, a la entrada en vigor de esta Ley, posean el título de Doctor o lo obtengan posteriormente, y se acrediten específicamente en el marco de lo previsto por el artículo 57, accederán directamente al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, en sus propias plazas. Para la acreditación de Profesores Titulares de Escuela Universitaria se valorará la investigación, la gestión y, particularmente, la docencia.

2. Las universidades establecerán programas tendientes a favorecer que los Profesores Titulares de Escuela Universitaria puedan compaginar sus tareas docentes con la obtención del título de Doctor.

3. Quienes no accedan a la condición de Profesor Titular de universidad permanecerán en su situación actual, manteniendo todos sus derechos y conservando su plena capacidad docente y, en su caso, investigadora.

4. Mientras exista profesorado Titular de Escuelas Universitarias o habilitado para dicha categoría que no esté acreditado para una categoría superior, las Universidades podrán convocar concursos entre los mismos para ocupar plazas de Titulares de Escuelas Universitarias.

Disposición adicional tercera. *De los actuales profesores colaboradores.*

Quienes a la entrada en vigor de esta Ley estén contratados como profesoras y profesores colaboradores con arreglo a la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, podrán continuar en el desempeño de sus funciones docentes e investigadoras.

Asimismo, quienes estén contratados como colaboradores con carácter indefinido, posean el título de Doctor o lo obtengan tras la entrada en vigor de esta Ley y reciban la evaluación positiva a que se refiere el apartado a) del artículo 52, accederán directamente a la categoría de Profesora o Profesor Contratado Doctor, en sus propias plazas.

Disposición adicional cuarta. *Programas específicos de ayuda.*

Las Administraciones públicas competentes, en coordinación con las respectivas universidades, establecerán programas específicos para que las víctimas del terrorismo y de la violencia de género, así como las personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente.

Disposición adicional quinta. *Referencias.*

Todas las referencias que la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, hace al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se entenderán sustituidas por la referencia al «ministerio competente en materia de universidades». Asimismo, las referencias realizadas al Consejo de Coordinación Universitaria en los artículos 2.5, 4, 43.1, 44, 68.1, 81.3.b) y 85.1 y en las disposiciones adicionales séptima y octava de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se entenderán realizadas a la Conferencia General de Política Universitaria, y las realizadas en los artículos 46.3, 71.2, 86.1 y en la disposición adicional vigésima quinta de la misma Ley se entenderán realizadas al Consejo de Universidades.

Disposición adicional sexta. *Estatuto del personal docente o investigador.*

El Gobierno, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, aprobará mediante Real Decreto el estatuto del personal docente o investigador universitario,

que incluirá la regulación de una estructura de carrera funcional que esté basada en la obtención de méritos docentes o investigadores, así como las condiciones en las que los profesores o investigadores funcionarios universitarios podrán participar en la gestión y explotación de los resultados de su investigación.

Disposición adicional séptima. *Elaboración de planes destinados a personas con necesidades especiales.*

Las universidades, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, y previa consulta de las organizaciones representativas de los respectivos sectores sociales concernidos, elaborarán los planes que den cumplimiento al mandato previsto en la disposición adicional vigésima cuarta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la redacción dada por esta Ley.

Disposición adicional octava. *Adaptación de estatutos.*

Las universidades adaptarán sus estatutos conforme a lo dispuesto en la presente Ley en un plazo máximo de tres años.

Hasta tanto se produzca la adaptación de los estatutos, los Consejos de Gobierno de las universidades podrán aprobar la normativa de aplicación que sea necesaria para el cumplimiento de lo establecido en esta Ley.

Disposición adicional novena. *Adaptación de las universidades privadas.*

1. Las universidades privadas y centros universitarios adscritos deberán adaptar sus normas de organización y funcionamiento a las previsiones de esta Ley que les afecten en el plazo de tres años desde su entrada en vigor.

2. Las universidades privadas deberán alcanzar el porcentaje del 50 por ciento y el 60 por ciento a los que se refiere el artículo 72.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por esta Ley, en el plazo máximo de seis años contado desde la fecha de entrada en vigor de esta Ley.

3. El profesorado de los centros privados de enseñanza universitaria adscritos a universidades públicas y el de las universidades no presenciales financiadas mayoritariamente por Administraciones públicas deberá adaptarse a lo establecido por el artículo 72 de esta Ley en el plazo máximo de cuatro años desde su entrada en vigor.

Disposición adicional décima. *De los habilitados.*

Quienes resultaran habilitados o habilitadas conforme a la regulación correspondiente contenida en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y su normativa de desarrollo se entenderá que poseen la acreditación regulada en la reforma de dicha ley orgánica realizada por esta Ley.

Se entenderá que los habilitados para Catedrático de Escuela Universitaria lo están para Profesor Titular de Universidad.

Disposición adicional undécima. *Reconocimiento de efectos civiles.*

El Gobierno, a propuesta de los ministerios competentes en materia de justicia y universidades, en aplicación de lo establecido en los Acuerdos de Cooperación entre el Estado y la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, aprobado por la Ley 24/1992, de 10 de noviembre, la Federación de Comunidades Israelitas de España, aprobado por la Ley 25/1992, de 10 de

noviembre, y la Comisión Islámica de España, aprobado por la Ley 26/1992, de 10 de noviembre, regulará las condiciones para el reconocimiento de efectos civiles de los títulos académicos relativos a enseñanzas, de nivel universitario, de carácter teológico y de formación de ministros de culto, impartidas en centros docentes de nivel superior dependientes de las mencionadas entidades religiosas.

Lo anterior será extensible al caso de otros acuerdos de cooperación que se concluyan en el futuro, siempre que en ellos se recoja esta posibilidad.

Disposición adicional duodécima. *Unidades de igualdad.*

Las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.

Disposición adicional decimotercera. *Tratamientos.*

Las autoridades universitarias recibirán el tratamiento de señor o señora, seguido de la denominación del cargo. Los Rectores de las universidades recibirán, además, el tratamiento académico de Rector Magnífico o Rectora Magnífica.

Disposición adicional decimocuarta. *Estatuto del estudiante universitario.*

En el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno aprobará el Estatuto del estudiante universitario previsto en el artículo 46,5 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, en la redacción dada por esta Ley.

Disposición adicional decimoquinta. *Derechos adquiridos.*

Los títulos universitarios de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto e Ingeniero mantendrán su plena vigencia académica y profesional en los mismos términos en que se establecieron.

Disposición adicional decimosexta. *Proyección exterior de las universidades.*

Para potenciar la proyección internacional del sistema universitario español y la movilidad interuniversitaria, y con el fin de promover en el exterior la oferta educativa e investigadora de las universidades españolas, contribuir a la mejora de la acogida y estancia de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros en España, y de españoles en el extranjero, y de impulsar el espacio europeo de educación superior y el espacio iberoamericano del conocimiento. Previo informe del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, el Gobierno autorizará la constitución de una fundación del sector público estatal.

Disposición adicional decimoséptima. *De los profesores estables o permanentes de los centros de titularidad pública de enseñanza superior (INEF), creados con anterioridad a la incorporación a la universidad de los estudios conducentes al título oficial en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.*

1. A los efectos del acceso de estos profesores al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, los profesores funcionarios numerarios de la Escala de Profesores del INEF de Galicia (Administración General, grupo A) de la Xunta de Galicia que, a la entrada en vigor de esta Ley,

posean el título de doctor o que lo obtengan tras su entrada en vigor y se acrediten específicamente en el marco de lo previsto por el artículo 57, accederán directamente al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, en sus propias plazas de la Universidad de A Coruña. Para la acreditación de los Profesores funcionarios numerarios de la Escala de profesores del INEF de Galicia (Administración General, grupo A) de la Xunta de Galicia, se valorará la investigación, la gestión y, particularmente, la docencia.

Quienes no accedan a la condición de profesor titular de universidad permanecerán en su situación actual, manteniendo todos los derechos y conservando su plena capacidad docente y, en su caso, investigadora.

2. A los efectos del acceso de los profesores del INEF de Cataluña al cuerpo de profesores titulares de Universidad, los profesores que a la entrada en vigor de esta Ley sean profesores estables o permanentes en las plantillas del INEFC y que en el momento de la integración de los centros del INEFC en las respectivas universidades sean funcionarios del Grupo A de la Generalitat de Cataluña en los cuerpos correspondientes, y además posean el título de doctor, o que lo obtengan tras su entrada en vigor, y se acrediten específicamente en el marco de lo previsto por el artículo 57, accederán directamente al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, en las plazas correspondientes en la Universidad a la que cada uno de los Centros se hubiera integrado. Para la acreditación específica de los profesores a los que se refiere este apartado se valorará la investigación, la gestión y, particularmente, la docencia.

Quienes no accedan a la condición de profesor titular de universidad permanecerán en su situación actual, manteniendo todos los derechos y conservando su plena capacidad docente y, en su caso, investigadora.

3. A los efectos del acceso de los profesores estables o fijos del INEF de Madrid que permanecen en sus plazas de la Comunidad Autónoma de Madrid al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, y que a la entrada en vigor de esta Ley sean funcionarios del Grupo A de la Comunidad de Madrid en los cuerpos correspondientes, y además posean el título de doctor, o que lo obtengan tras su entrada en vigor, y se acrediten específicamente en el marco de lo previsto por el artículo 57, accederán directamente al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, en las plazas correspondientes de la Universidad Politécnica de Madrid, donde ya fue integrado el Centro. Para la acreditación específica de los profesores a los que se refiere este apartado se valorará la investigación, la gestión y, particularmente, la docencia.

Quienes no accedan a la condición de profesor titular de universidad permanecerán en su situación actual, manteniendo todos sus derechos y conservando su plena capacidad docente y, en su caso, investigadora.

4. A los efectos del acceso de los profesores del INEF de Andalucía y del INEF del País Vasco que permanecen en sus plazas ya transferidas respectivamente a las universidades de Granada y del País Vasco, y que posean el título de doctor, o que lo obtengan tras la entrada en vigor de la presente Ley, podrán solicitar acreditarse específicamente en el marco de lo previsto por el artículo 57. Para la acreditación específica de los profesores a los que se refiere este apartado se valorará la investigación, la gestión y, particularmente, la docencia.

Quienes no accedan a la condición de profesor titular de universidad permanecerán en su situación actual, manteniendo todos sus derechos y conservando su plena capacidad docente y, en su caso, investigadora.

5. Quienes, perteneciendo al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, hubiesen obtenido una plaza de carácter estable o permanente en la plantilla de alguno de los centros citados en esta Disposición adicional con anterioridad a la incorporación de los estudios universitarios

conducentes al título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte al catálogo de títulos universitarios oficiales, y posean el título de Doctor a la entrada en vigor de esta Ley, y quienes a la entrada en vigor de esta Ley tengan la categoría de catedrático del INEF de Cataluña, podrán presentar solicitud para obtener la acreditación prevista en el artículo 60 de la presente Ley, para acceder al Cuerpo de Catedráticos de Universidad.

Quienes no soliciten dicha integración permanecerán en su situación actual y conservarán su plena capacidad docente e investigadora.

Disposición adicional decimoctava. *Deducción por donaciones a universidades públicas y privadas de entidades sin fines lucrativos.*

1. Los porcentajes de deducción y del límite de la base de deducción establecidos en los artículos 19, 20 y 21 de la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo, se elevarán en cinco puntos porcentuales por los donativos y donaciones establecidos en el artículo 17 de la Ley 49/2002 realizados a favor de universidades públicas y privadas de entidades sin fines lucrativos a las que se refiere el artículo 2 de la Ley 49/2002, que hayan comunicado la opción por aplicar el régimen fiscal especial, siempre que esas universidades desarrollen enseñanzas de doctorado o tercer ciclo de estudios universitarios.

2. Dichas universidades deberán destinar el importe del donativo o el bien o derecho donado a programas de investigación universitaria y doctorado, debiendo constar en la certificación que han de expedir en los términos establecidos en el artículo 24 de la Ley 49/2002.

Disposición adicional decimonovena. *Compensación de precios públicos.*

Cualquier reducción de tasas universitarias regulada por la Administración competente será compensada anualmente en los presupuestos de la universidad mediante transferencias.

Disposición adicional vigésima. *De los profesores numerarios de Escuelas Oficiales de Náutica.*

Los funcionarios del Cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas Oficiales de Náutica no integrados en el Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad les será de aplicación lo dispuesto en la disposición adicional segunda.

Disposición adicional vigésimo primera. *Protección de datos de carácter personal.*

1. Lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, será de aplicación al tratamiento y cesión de datos derivados de lo dispuesto en esta Ley Orgánica.

Las universidades deberán adoptar las medidas de índole técnica y organizativa necesarias que garanticen la seguridad de los datos de carácter personal y eviten su alteración, tratamiento o acceso no autorizados.

2. El Gobierno regulará, previo informe de la Agencia Española de Protección de Datos, el contenido de los currículos a los que se refieren los artículos 57.2 y 62.3.

3. No será preciso el consentimiento de los estudiantes para la publicación de los resultados de las pruebas relacionadas con la evaluación de sus conocimientos y competencias ni de los actos que resulten necesarios para la adecuada realización y seguimiento de dicha evaluación.

4. Igualmente no será preciso el consentimiento del personal de las universidades para la publicación de los resultados de los procesos de evaluación de su actividad docente, investigadora y de gestión realizados por la universidad o por las agencias o instituciones públicas de evaluación.

5. El Gobierno regulará, previo informe de la Agencia Española de Protección de Datos, el contenido académico y científico de los currículos de los profesores e investigadores que las universidades y las agencias o instituciones públicas de evaluación académica y científica pueden hacer público, no siendo preciso en este caso el consentimiento previo de los profesores o investigadores.

Disposición adicional vigésimo segunda. *Del Observatorio de becas y ayudas al estudio.*

El Gobierno, previo acuerdo de la Conferencia General de Política Universitaria y del Consejo de Universidades, establecerá un Observatorio de becas y ayudas al estudio. El Observatorio elaborará estadísticas e informes que contribuyan a mejorar la eficiencia y transparencia del sistema de becas y ayudas universitarias. En su funcionamiento se contará con la participación de los agentes sociales y de los estudiantes.

Disposición adicional vigésimo tercera. *Jubilación voluntaria anticipada.*

El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades promoverán, en el marco del estudio que el Gobierno realice y envíe al Congreso de los Diputados sobre el acceso a la jubilación voluntaria anticipada de determinados colectivos, el establecimiento de acuerdos que faciliten la reducción paulatina de actividad, una vez alcanzados los sesenta años, y la jubilación voluntaria anticipada del personal de las universidades. El Estatuto del Personal Docente e Investigador previsto en la disposición adicional sexta desarrollará la jubilación voluntaria.

Disposición adicional vigésimo cuarta. *Modificación de la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones públicas.*

Las limitaciones establecidas en el artículo 12.1 b) y d) de la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones públicas, no serán de aplicación a los profesores y profesoras funcionarios de los cuerpos docentes universitarios cuando participen en empresas de base tecnológica, promovidas por su universidad y participadas por ésta o por alguno de los entes previstos en el artículo 84 de esta Ley, creadas a partir de patentes o de resultados generados por proyectos de investigación realizados en universidades, siempre que exista un acuerdo explícito del Consejo de Gobierno de la Universidad, previo informe del Consejo Social, que permita la creación de dicha empresa.

En este acuerdo se debe certificar la naturaleza de base tecnológica de la empresa, y las contraprestaciones adecuadas a favor de la universidad. El Gobierno regulará las condiciones para la determinación de la naturaleza de base tecnológica de las empresas a las que se refiere el párrafo anterior.

Disposición transitoria primera. *Sustitución del sistema de habilitación.*

Hasta un año después de la resolución de las últimas pruebas de habilitación convocadas, las universidades podrán decidir la convocatoria de plazas para los Cuerpos de Catedráticos de Universidad y de Profesores Titulares

de Universidad mediante concurso de acceso entre habilitados comunicándolo a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, todo ello según lo dispuesto en el artículo 62 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y su normativa de desarrollo, que, a estos efectos, se considerará vigente.

Disposición transitoria segunda. *Contratación de profesores colaboradores.*

El Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá reglamentariamente las condiciones y plazos en los que, de forma excepcional, las universidades podrán contratar profesores colaboradores entre diplomados, arquitectos técnicos o ingenieros técnicos que, en todo caso, deberán contar con informe favorable de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación o del órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

Disposición transitoria tercera. *Extinción de las enseñanzas anteriores.*

Hasta tanto el Gobierno determine las condiciones y la fecha de la definitiva extinción de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de la ordenación universitaria anterior, las universidades podrán seguir impartiendo dichas enseñanzas de acuerdo con su normativa aplicable.

Disposición final primera. *Modificación de la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad.*

El artículo 105 de la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad, queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 105.

1. En el marco de la planificación asistencial y docente de las Administraciones públicas, el régimen de conciertos entre las universidades y las instituciones sanitarias podrá establecer la vinculación de determinadas plazas asistenciales de la institución sanitaria con plazas docentes de los cuerpos de profesores de universidad y con plazas de profesor contratado doctor.

Las plazas así vinculadas se proveerán por concurso entre quienes hayan sido seleccionados en los concursos de acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios o a plazas de profesor contratado doctor, conforme a las normas que les son propias.

Quiénes participen en los procesos de acreditación nacional, previos a los mencionados concursos, además de reunir los requisitos exigidos en las indicadas normas, acreditarán estar en posesión del título de Especialista en Ciencias de la Salud que proceda y cumplir las exigencias que, en cuanto a su cualificación asistencial, se determinen reglamentariamente. Asimismo, las comisiones deberán valorar los méritos e historial académico e investigador y los propios de la labor asistencial de los candidatos y candidatas, en la forma que reglamentariamente se establezca.

En las comisiones que resuelvan los mencionados concursos de acceso, dos de sus miembros serán elegidos por sorteo público por la institución sanitaria correspondiente.

2. Los conciertos podrán establecer, asimismo, un número de plazas de profesores asociados que deberá cubrirse por personal asistencial que esté prestando servicios en la institución sanitaria concertada. Este número no será tenido en cuenta a los efectos del porcentaje de contratados que rige para las universi-

dades públicas. Estos profesores asociados se registrarán por las normas propias de los profesores asociados de la universidad, con las peculiaridades que reglamentariamente se establezcan en cuanto al régimen temporal de sus contratos. Los estatutos de la universidad deberán recoger fórmulas específicas para regular la participación de estos profesores y profesoras en los órganos de gobierno de la universidad.

3. Los conciertos establecerán, asimismo, el número de plazas de ayudante, profesor ayudante doctor y profesor contratado doctor, en las relaciones de puestos de trabajo de las universidades públicas, que deberán cubrirse mediante concursos públicos entre profesionales sanitarios que hubieran obtenido el título de especialista en los tres años anteriores a la convocatoria del concurso.»

Disposición final segunda. *Modificación de la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.*

El párrafo a) del apartado 3 del artículo 20 de la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, queda redactado del siguiente modo:

«a) Los residentes realizarán el programa formativo de la especialidad con dedicación a tiempo completo. La formación mediante residencia será incompatible con cualquier otra actividad profesional. También será incompatible con cualquier actividad formativa, siempre que ésta se desarrolle dentro de la jornada laboral de la relación laboral especial del residente.»

Disposición final tercera. *Modificación de la Ley 13/1986, de 14 de abril, de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica.*

1. Se añade al párrafo quinto de la letra b) del apartado 1 del artículo 17 de la Ley 13/1986, de 14 de abril, de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica, la siguiente frase:

«Las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el periodo de duración del contrato, interrumpirán su cómputo.»

2. Se añade al artículo 17 de la Ley 13/1986, de 14 de abril, de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica, un apartado 3 con la siguiente redacción:

«3. Sin perjuicio de lo previsto en los apartados anteriores, las Universidades Públicas, las Agencias Estatales de Investigación y los centros públicos de investigación no estatales, así como las instituciones sin ánimo de lucro que realicen actividades de investigación y desarrollo tecnológico podrán, previa convocatoria pública, garantizando los principios de igualdad, mérito y capacidad, conforme a la legislación aplicable y a sus normas de organización y funcionamiento, y en función de sus necesidades de personal y de acuerdo con sus disponibilidades presupuestarias celebrar contratos con carácter indefinido y dedicación a tiempo completo, con los investigadores que hayan sido contratados conforme a las previsiones de la letra b) del apartado 1 y que en el desarrollo de su actividad hayan superado con criterios de excelencia la evaluación correspondiente. La finalidad del contrato será realizar las funciones de la institución y prioritariamente tareas de investigación científica y desarrollo tecnológico.»

Disposición final cuarta. *Modificación del Real Decreto Legislativo 2/2004, de 5 de marzo, que aprueba el texto refundido de la Ley Reguladora de las Haciendas Locales.*

Se adiciona un nuevo apartado 2 bis) al artículo 74 de la Ley Reguladora de las Haciendas Locales, con el siguiente redactado:

«2 bis) Los ayuntamientos mediante ordenanza podrán regular una bonificación de hasta el 95 por ciento de la cuota íntegra del impuesto a favor de inmuebles de organismos públicos de investigación y los de enseñanza universitaria.»

Disposición final quinta. *Procedimiento para evaluar el impacto de diversas medidas establecidas por la presente Ley.*

Dos años después de la entrada en vigor de la presente Ley, el Gobierno presentará en el Congreso de los Diputados un estudio para evaluar el impacto de las modificaciones incorporadas por la presente Ley en relación a:

1. El otorgamiento de excedencias de profesoras y profesores funcionarios de cuerpos docentes universitarios para incorporarse a empresas de base tecnológica, a las que se refiere el artículo 83 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

2. Participación de profesoras y profesores funcionarios de los cuerpos docentes universitarios en empresas de base tecnológica de acuerdo con lo que establece la disposición adicional vigésimo cuarta de la presente Ley.

Disposición final sexta. *Título competencial.*

Esta Ley se dicta al amparo de las competencias que corresponden al Estado conforme al artículo 149.1.1.ª, 15.ª, 18.ª y 30.ª de la Constitución.

Disposición final séptima. *Habilitación para el desarrollo reglamentario.*

1. Corresponde al Gobierno y a las Comunidades Autónomas, en el ámbito de sus respectivas competencias, dictar las disposiciones necesarias para el desarrollo y la aplicación de esta Ley.

2. En el plazo máximo de cuatro meses desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno aprobará el reglamento por el que se regula la práctica de la acreditación y los concursos de acceso regulados en los artículos 57 y siguientes de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, en la redacción efectuada por esta Ley.

Disposición final octava. *Carácter de ley orgánica.*

Tienen el carácter de ley orgánica los apartados ocho, veinticinco, treinta, treinta y uno, treinta y dos, treinta y cuatro, treinta y cinco, treinta y siete, treinta y ocho, cuarenta y tres, cuarenta y cinco, cuarenta y seis, cuarenta y siete, setenta y cuatro, setenta y cinco, los artículos 87 y 88 del apartado ochenta y uno, el ochenta y seis, el noventa y el noventa y uno del artículo único, así como las disposiciones adicionales novena y vigésimo primera y esta disposición final. Los demás preceptos no tienen carácter orgánico.

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 12 de abril de 2007.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ZAPATERO

7787 *LEY 6/2007, de 12 de abril, de reforma de la Ley 24/1988, de 28 de julio, del Mercado de Valores, para la modificación del régimen de las ofertas públicas de adquisición y de la transparencia de los emisores*

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente ley.

PREÁMBULO

I

Esta Ley tiene por objeto modificar la Ley 24/1988, de 28 de julio, del Mercado de Valores, para incorporar parcialmente a nuestro ordenamiento dos Directivas comunitarias. Se trata de la Directiva 2004/25/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de abril de 2004 relativa a las ofertas públicas de adquisición (Directiva de OPAS) y la Directiva 2004/109/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, sobre armonización de los requisitos de transparencia relativos a la información sobre los emisores cuyos valores se admiten a negociación en un mercado regulado y por la que se modifica la Directiva 2001/34/CE (Directiva de Transparencia).

Ambas Directivas forman parte del Plan de Acción de los Servicios Financieros aprobado por la Comisión Europea en 1999, con la finalidad de impulsar la construcción de un mercado único financiero para la Unión Europea. La primera persigue fomentar un mercado de control empresarial eficiente a la par que protege los derechos de los accionistas minoritarios de las sociedades cotizadas. La segunda trata de dotar de mayor transparencia a los mercados financieros a través del establecimiento de normas que mejoren la información que han de dar al mercado los emisores cuyos valores se negocian en mercados regulados. La transposición de ambas Directivas se completará cuando se apruebe el desarrollo reglamentario de la presente modificación en virtud del mandato otorgado al Gobierno por el legislador en el marco de la presente Ley.

II

La Directiva de OPAS es fruto de un largo y complicado proceso de elaboración, que llegó a durar cerca de quince años. Esta Directiva establece un marco mínimo común para la regulación de las ofertas públicas de adquisición de las sociedades cuyas acciones estén, al menos parcialmente, admitidas a negociación en un mercado regulado. Así la Directiva parte de la necesidad de «proteger los intereses de los titulares de valores de sociedades cuando éstas sean objeto de una oferta pública de adquisición o de un cambio de control». Para ello la Directiva incluye una serie de principios que habrán de respetarse en su transposición: todos los accionistas deberán recibir un trato equivalente y deberán contar con tiempo e información suficientes para adoptar una decisión sobre la oferta; el órgano de administración de la sociedad afectada deberá obrar en defensa de los intereses de la sociedad en su conjunto; no deberán crearse falsos mercados de los valores de la sociedad afectada, de la oferente o de cualquier otra sociedad interesada por

ANEXO 2. Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.

9.2 Los expedientes de modificación de crédito autorizados por los titulares de los Departamentos ministeriales y presidentes y directores de los organismos autónomos deberán ser comunicados a la Dirección General de Presupuestos para su instrumentación, antes del día 3 de diciembre de 2007.

Disposición final única. *Entrada en vigor.*

La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Madrid, 26 de octubre de 2007.—El Vicepresidente Segundo del Gobierno y Ministro de Economía y Hacienda, Pedro Solbes Mira

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

18770 REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

La progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia y la consiguiente interacción operada entre tales sistemas por las diversas normativas nacionales sucesivamente promulgadas, ha dotado de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

Cercano ya el horizonte de 2010 previsto por la citada Declaración para la plena consecución de sus objetivos, el sistema español, aun habiendo dado notables pasos hacia la convergencia mediante la sucesiva adopción de normativas puntuales, adolecía, sin embargo, del adecuado marco legal que, de un modo global, sustentara con garantías la nueva construcción.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, el nuevo Título VI de la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que permite reorientar, con el debido sustento normativo, el proceso anteriormente citado de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El presente real decreto, siguiendo los principios sentados por la citada Ley, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado.

Asimismo, este real decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales como mecanismo de

respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación.

Por otra parte, la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida.

Para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. Este nuevo modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria. Como tal proyecto, para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos.

Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.

La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

Los sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

En este real decreto, la autonomía en el diseño del título se combina con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permitirá supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas. La concreción del sistema de verificación y acreditación permitirá el equilibrio entre una mayor capacidad de las universidades para diseñar los títulos y la rendición de cuentas orientada a garantizar la calidad y mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria. La acreditación de un título se basará en la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad y facilitará la participación en programas de financiación específicos como, por ejemplo, de movilidad de profesores o estudiantes.

Se establece, también, en el presente real decreto un sistema de acceso y admisión a las diferentes enseñanzas

que aporta mayor claridad y transparencia, contemplando las distintas situaciones de transición desde ordenaciones anteriores a la actual. Se garantizan los derechos académicos adquiridos por los estudiantes y los titulados conforme a sistemas educativos anteriores quienes, no obstante, podrán cursar las nuevas enseñanzas y obtener los correspondientes títulos, a cuyo efecto las universidades, en el ámbito de su autonomía, determinarán, en su caso, la formación adicional necesaria que hubieran de cursar para su obtención.

Además, los sistemas de acceso potencian la apertura hacia los estudiantes procedentes de otros países del Espacio Europeo de Educación Superior y de otras áreas geográficas, marcando una nueva estrategia en el contexto global de la Educación Superior.

Por otra parte, uno de los objetivos fundamentales de esta organización de las enseñanzas es fomentar la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa, como con otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad. En este contexto resulta imprescindible apostar por un sistema de reconocimiento y acumulación de créditos, en el que los créditos cursados en otra universidad serán reconocidos e incorporados al expediente del estudiante.

Otro objetivo importante es establecer vínculos adecuados entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación. Para ello, es necesaria una mayor apertura en la organización de las enseñanzas de doctorado y facilitar la actualización o modificación de los planes de estudio.

En el ámbito temporal, las universidades establecerán su propio calendario de adaptación ateniéndose a lo establecido en el presente real decreto que recoge a su vez los compromisos adquiridos por el Gobierno Español en la declaración de Bolonia, en virtud de los cuales en el año 2010 todas las enseñanzas deberán estar adaptadas a la nueva estructura.

Finalmente, se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

Así, en el Capítulo I de este real decreto se incluyen las disposiciones generales del mismo, el Capítulo II establece con carácter general la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, que se concretan en los Capítulos III, IV y V para las enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado, respectivamente. Por su parte, el Capítulo VI regula los procedimientos de verificación y acreditación de los títulos.

Además el presente real decreto contiene once disposiciones adicionales, cinco transitorias, una disposición derogatoria única y cuatro disposiciones finales.

Finalmente el anexo I presenta la memoria que configura el proyecto de título oficial que deben presentar las universidades para solicitar la verificación del mismo de acuerdo con lo establecido en esta norma y el anexo II contiene la relación de materias básicas que se han incluido en cada una de las ramas de conocimiento.

Este real decreto ha sido informado favorablemente por el Consejo de Universidades, formado por las universidades españolas, y por la Conferencia General de Política Universitaria, formada por las Comunidades Autónomas. Durante el proceso de elaboración han sido, además, consultadas las organizaciones profesionales.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación y Ciencia, con la aprobación previa de la Ministra de Administraciones Públicas, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 26 de octubre de 2007,

DISPONGO:

CAPÍTULO I

Disposiciones generales

Artículo 1. *Objeto.*

Este real decreto tiene por objeto desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior.

Asimismo, este real decreto establece las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

Artículo 2. *Ámbito de aplicación.*

Las disposiciones contenidas en este real decreto serán de aplicación a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster y Doctorado impartidas por las Universidades españolas, en todo el territorio nacional.

Artículo 3. *Enseñanzas universitarias y expedición de títulos.*

1. Las universidades impartirán enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales.

2. Los títulos oficiales serán expedidos, en nombre del Rey, por el Rector de la Universidad en que se hubiesen concluido las enseñanzas que den derecho a su obtención, de acuerdo con los requisitos básicos que respecto a su formato, texto y procedimiento de expedición se establezcan por el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades.

3. Las enseñanzas universitarias oficiales se concretarán en planes de estudios que serán elaborados por las universidades, con sujeción a las normas y condiciones que les sean de aplicación en cada caso. Dichos planes de estudios habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados en su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma, de acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades. Los títulos a cuya obtención conduzcan, deberán ser inscritos en el RUCT y acreditados, todo ello de acuerdo con las previsiones contenidas en este real decreto.

4. Las universidades podrán, mediante convenio con otras universidades nacionales o extranjeras, organizar enseñanzas conjuntas conducentes a la obtención de un único título oficial de Graduado o Graduada, Máster Universitario o Doctor o Doctora. A tal fin, el plan de estudios deberá incluir el correspondiente convenio en el que se especificará, al menos, qué Universidad será responsable de la custodia de los expedientes de los estudiantes y de la expedición y registro del título así como el procedimiento de modificación o extinción de planes de estudios. En el supuesto de convenios con universidades extranjeras, en todo caso, la Universidad española custodiará los expedientes de los títulos que expida.

5. Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.

b) desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores.

Artículo 4. *Efectos de los títulos universitarios.*

Los títulos universitarios regulados en el presente real decreto tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, surtirán efectos académicos plenos y habilitarán, en su caso, para la realización de actividades de carácter profesional reguladas, de acuerdo con la normativa que en cada caso resulte de aplicación.

Artículo 5. *Sistema europeo de créditos y calificaciones de las enseñanzas universitarias.*

1. El haber académico que representa el cumplimiento de los objetivos previstos en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales se medirá en créditos europeos (ECTS) tal y como se definen en el real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

2. El nivel de aprendizaje conseguido por los estudiantes en las enseñanzas oficiales de Grado y Máster, se expresará mediante calificaciones numéricas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 5 del real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, citado. La calificación en el Doctorado se expresará de acuerdo con lo señalado en el artículo 21 de este real decreto.

Artículo 6. *Reconocimiento y transferencia de créditos.*

1. Con objeto de hacer efectiva la movilidad de estudiantes, tanto dentro del territorio nacional como fuera de él, las universidades elaborarán y harán pública su normativa sobre el sistema de reconocimiento y transferencia de créditos, con sujeción a los criterios generales que sobre el particular se establecen en este real decreto.

2. A los efectos previstos en este real decreto, se entiende por reconocimiento la aceptación por una universidad de los créditos que, habiendo sido obtenidos en unas enseñanzas oficiales, en la misma u otra universidad, son computados en otras distintas a efectos de la obtención de un título oficial.

Asimismo, la transferencia de créditos implica que, en los documentos académicos oficiales acreditativos de las enseñanzas seguidas por cada estudiante, se incluirán la totalidad de los créditos obtenidos en enseñanzas oficiales cursadas con anterioridad, en la misma u otra universidad, que no hayan conducido a la obtención de un título oficial.

3. Todos los créditos obtenidos por el estudiante en enseñanzas oficiales cursados en cualquier universidad, los transferidos, los reconocidos y los superados para la obtención del correspondiente título, serán incluidos en

su expediente académico y reflejados en el Suplemento Europeo al Título, regulado en el real decreto 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Artículo 7. *Precios públicos de las enseñanzas universitarias oficiales.*

De acuerdo con lo dispuesto en el apartado b del artículo 81 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior, en las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, e impartidas en universidades públicas, los precios públicos y derechos los fijará la Comunidad Autónoma, dentro de los límites que establezca la Conferencia General de Política Universitaria, que estarán relacionados con los costes de la prestación del servicio.

CAPÍTULO II

Estructura de las enseñanzas universitarias oficiales

Artículo 8. *Estructura general.*

Las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional se estructurarán en tres ciclos, denominados respectivamente Grado, Máster y Doctorado, de acuerdo con lo establecido en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior y en este real decreto.

Artículo 9. *Enseñanzas de Grado.*

1. Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado anterior dará derecho a la obtención del título de Graduado o Graduada, con la denominación específica que, en cada caso, figure en el RUCT.

3. La denominación de los títulos de Graduado será: Graduado o Graduada en T por la Universidad U, siendo T el nombre del Título y U la denominación de la Universidad que expide el título. En el Suplemento Europeo al Título, de acuerdo con las normas que lo regulen, se hará referencia a la rama de conocimiento en la que se incardine el título. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido, y en su caso, con la normativa específica de aplicación, coherente con su disciplina y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales.

Artículo 10. *Enseñanzas de Máster.*

1. Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado anterior dará derecho a la obtención del título de

Máster Universitario, con la denominación específica que figure en el RUCT.

3. La denominación de los títulos de Máster será: Máster Universitario en T por la Universidad U, siendo T el nombre del Título y U la denominación de la Universidad que expide el título. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido y en su caso, con la normativa específica de aplicación, y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales.

Artículo 11. Enseñanzas de Doctorado.

1. Las enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación.

2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado 1 anterior dará derecho a la obtención del título de Doctor o Doctora, con la denominación que figure en el RUCT.

3. La denominación de los títulos de Doctor será: Doctor o Doctora por la Universidad U, siendo U la denominación de la Universidad que expide el título.

4. Así mismo, de acuerdo con lo que establezca la normativa sobre expedición de títulos, se incluirá información que especifique la disciplina en la que se ha elaborado la Tesis Doctoral.

CAPÍTULO III

Enseñanzas universitarias oficiales de Grado

Artículo 12. Directrices para el diseño de títulos de Graduado.

1. Los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Graduado serán elaborados por las universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto.

2. Los planes de estudios tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas.

En los supuestos en que ello venga determinado por normas de derecho comunitario, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, podrá asignar un número mayor de créditos.

3. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado.

4. La Universidad propondrá la adscripción del correspondiente título de Graduado a Graduada a alguna de las siguientes ramas de conocimiento:

- a) Artes y Humanidades
- b) Ciencias.
- c) Ciencias de la Salud.
- d) Ciencias Sociales y Jurídicas.
- e) Ingeniería y Arquitectura.

Dicha adscripción será igualmente de aplicación en aquellos casos en que el título esté relacionado con más de una disciplina y se hará respecto de la principal.

5. El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que, al menos, 36 estarán vinculados a algunas de las materias que figuran en el anexo II de este real decreto para la rama de conoci-

miento a la que se pretenda adscribir el título. Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios.

Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el anexo II, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal.

6. Si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios.

7. El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

8. De acuerdo con el artículo 46.2.i) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado.

9. Cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. Estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión. A tales efectos la Universidad justificará la adecuación del plan de estudios a dichas condiciones.

Artículo 13. Reconocimiento de Créditos en las enseñanzas de Grado.

Además de lo establecido en el artículo 6 de este real decreto, la transferencia y reconocimiento de créditos en las enseñanzas de grado deberán respetar las siguientes reglas básicas:

a) Siempre que el título al que se pretende acceder pertenezca a la misma rama de conocimiento, serán objeto de reconocimiento los créditos correspondientes a materias de formación básica de dicha rama.

b) Serán también objeto de reconocimiento los créditos obtenidos en aquellas otras materias de formación básica pertenecientes a la rama de conocimiento del título al que se pretende acceder.

c) El resto de los créditos podrán ser reconocidos por la Universidad teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal.

Artículo 14. Acceso a las enseñanzas oficiales de Grado.

1. El acceso a las enseñanzas oficiales de Grado requerirá estar en posesión del título de bachiller o equivalente y la superación de la prueba a que se refiere el artículo 42 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, de 12 de abril, sin perjuicio de los demás mecanismos de acceso previstos por la normativa vigente.

2. Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educa-

tivas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares.

CAPÍTULO IV

Enseñanzas universitarias oficiales de Máster

Artículo 15. *Directrices para el diseño de títulos de Máster Universitario.*

1. Los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Máster Universitario, serán elaborados por las universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto.

2. Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitario tendrán entre 60 y 120 créditos, que contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título.

3. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster, que tendrá entre 6 y 30 créditos.

4. Cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. Estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión. A tales efectos la Universidad justificará la adecuación del plan de estudios a dichas condiciones.

Artículo 16. *Acceso a las enseñanzas oficiales de Máster.*

1. Para acceder a las enseñanzas oficiales de Máster será necesario estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster.

2. Así mismo, podrán acceder los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de postgrado. El acceso por esta vía no implicará, en ningún caso, la homologación del título previo de que esté en posesión el interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar las enseñanzas de Máster.

Artículo 17. *Admisión a las enseñanzas oficiales de Máster.*

1. Los estudiantes podrán ser admitidos a un Máster conforme a los requisitos específicos y criterios de valoración de méritos que, en su caso, sean propios del título de Máster Universitario o establezca la universidad.

2. La Universidad incluirá los procedimientos y requisitos de admisión en el plan de estudios, entre los que podrán figurar requisitos de formación previa específica en algunas disciplinas.

3. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la

necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.

4. La admisión no implicará, en ningún caso, modificación alguna de los efectos académicos y, en su caso, profesionales que correspondan al título previo de que esté en posesión el interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar enseñanzas de Máster.

CAPÍTULO V

Enseñanzas de Doctorado

Artículo 18. *Programa de Doctorado.*

Para obtener el título de Doctor o Doctora es necesario haber superado un periodo de formación y un periodo de investigación organizado. Al conjunto organizado de todas las actividades formativas y de investigación conducentes a la obtención del título se denomina Programa de Doctorado.

Artículo 19. *Acceso a las enseñanzas de Doctorado.*

1. Para acceder al Programa de Doctorado en su periodo de formación, será necesario cumplir las mismas condiciones que para el acceso a las enseñanzas oficiales de Máster, en el artículo 16 de este real decreto.

2. Para acceder al Programa de Doctorado en su periodo de investigación será necesario estar en posesión de un título oficial de Máster Universitario, u otro del mismo nivel expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior. Además, podrán acceder los que estén en posesión de título obtenido conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior, sin necesidad de su homologación, pero previa comprobación de que el título acredita un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos españoles de Máster Universitario y que faculta en el país expedidor del título para el acceso a estudios de Doctorado. Esta admisión no implicará, en ningún caso, la homologación del título previo de que esté en posesión el interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar enseñanzas de Doctorado.

Asimismo, se podrá acceder habiendo cumplido alguna de las siguientes condiciones:

a) Haber superado 60 créditos incluidos en uno o varios Másteres Universitarios, de acuerdo con la oferta de la Universidad. De manera excepcional, podrán acceder al periodo de investigación aquellos estudiantes que acrediten 60 créditos de nivel de postgrado que hayan sido configurados, de acuerdo con la normativa que establezca la Universidad, por actividades formativas no incluidas en Másteres Universitarios. Este supuesto podrá darse por criterios de interés estratégico para la Universidad o por motivos científicos que aconsejen la formación de doctores en un ámbito determinado. En todo caso, para la aprobación de este tipo de periodo de formación, será necesario contar con un informe favorable de la agencia evaluadora de acuerdo con lo establecido en el artículo 24 de este real decreto.

b) Estar en posesión de un título de Graduado o Graduada cuya duración, conforme a normas de derecho comunitario sea de, al menos, 300 créditos.

Artículo 20. *Admisión a las enseñanzas de doctorado.*

1. Las universidades establecerán los procedimientos y criterios de admisión al correspondiente Programa de Doctorado en cualquiera de sus periodos. Entre los criterios podrá figurar la exigencia de formación previa específica en algunas disciplinas.

2. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.

3. Los estudiantes admitidos al periodo de investigación, formalizarán cada curso académico su matrícula en la universidad, que le otorgará el derecho a la tutela académica, a la utilización de los recursos necesarios para el desarrollo de su trabajo y la plenitud de derechos previstos por la normativa para los estudiantes de doctorado.

4. A los efectos de lo establecido en el artículo 8 del Estatuto del Personal Investigador en Formación, aprobado por real decreto 63/2006, de 27 de enero, en relación con el artículo 11.1 del texto refundido del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por real decreto legislativo 1/1995, de 24 de marzo, al inicio del periodo de investigación al que se refiere el apartado 3 de este artículo, las universidades expedirán el correspondiente certificado que se considerará como condición habilitante para el contrato en prácticas del personal investigador en formación.

Artículo 21. *La tesis doctoral.*

1. La tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier disciplina.

2. La Universidad establecerá procedimientos con el fin de garantizar la calidad de las tesis doctorales tanto en su elaboración como en el proceso de evaluación. Estos procedimientos incluirán las previsiones relativas a la elección y al registro del tema de la tesis doctoral y a la lengua en la que se redactará y en la que se defenderá la tesis doctoral.

3. Para la elaboración de la tesis doctoral, la Universidad asignará al doctorando un director, que será un doctor con experiencia investigadora acreditada. La tesis podrá ser codirigida por otros doctores.

4. En el proceso de evaluación y previo al acto de defensa, la Universidad garantizará la publicidad de la tesis doctoral finalizada de forma que otros doctores puedan remitir observaciones sobre su contenido.

5. El tribunal que evalúe la tesis doctoral se compondrá de acuerdo con las normas que establezca la universidad. Todos los miembros deberán tener el título de doctor y experiencia investigadora acreditada. En cualquier caso sólo podrán formar parte del tribunal dos miembros de la Universidad responsable de la expedición del título.

6. La tesis doctoral se evaluará en el acto de defensa que tendrá lugar en sesión pública y consistirá en la exposición y defensa por el doctorando del trabajo de investigación elaborado ante los miembros del tribunal. Los doctores presentes en el acto público podrán formular cuestiones en el momento y forma que señale el presidente del tribunal.

7. El tribunal emitirá un informe y la calificación global concedida a la tesis de acuerdo con la siguiente escala: «no apto», «aprobado», «notable» y «sobresaliente». El tribunal podrá otorgar la mención de «cum laude» si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto por unanimidad.

8. Una vez aprobada la tesis doctoral, la Universidad se ocupará de su archivo y remitirá un ejemplar de la misma así como la información necesaria al Ministerio de Educación y Ciencia a los efectos oportunos.

Artículo 22. *Mención europea en el título de Doctor.*

1. Se podrá incluir en el anverso del título de Doctor o Doctora la mención «Doctor europeo», siempre que concurren las siguientes circunstancias:

a) Que, durante el periodo de formación necesario para la obtención del título de doctor, el doctorando haya realizado una estancia mínima de tres meses fuera de España en una institución de enseñanza superior o centro de investigación de un Estado miembro de la Unión Europea, cursando estudios o realizando trabajos de investigación que le hayan sido reconocidos por la universidad.

b) Que parte de la tesis doctoral, al menos el resumen y las conclusiones, se haya redactado y sea presentado en una de las lenguas oficiales de la Unión Europea distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en España.

c) Que la tesis haya sido informada por un mínimo de dos expertos pertenecientes a alguna institución de educación superior o instituto de investigación de un Estado miembro de la Unión Europea distinto de España.

d) Que, al menos, un experto perteneciente a alguna institución de educación superior o centro de investigación de un Estado miembro de la Unión Europea distinto de España, con el título de doctor, y distinto del responsable de la estancia mencionada en el apartado a) y los mencionados en el apartado c), haya formado parte del tribunal evaluador de la tesis.

2. La defensa de la tesis ha de ser efectuada en la propia Universidad en la que el doctorando estuviera inscrito.

Artículo 23. *Profesorado de las enseñanzas de Doctorado.*

El profesorado responsable de las enseñanzas de Doctorado deberá poseer el título de Doctor.

CAPÍTULO VI

Verificación y acreditación de los títulos

Artículo 24. *Verificación y acreditación.*

1. Una vez elaborados los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales, deberán ser verificados por el Consejo de Universidades de acuerdo con las normas establecidas en el presente Capítulo.

2. Los títulos universitarios oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada 6 años a contar desde la fecha de su registro en el RUCT, con el fin de mantener su acreditación.

3. A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), establecerá los protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme a lo dispuesto en este real decreto.

Artículo 25. *Procedimiento de verificación.*

1. El plan de estudios elaborado por la Universidad será enviado al Consejo de Universidades para su verificación. Este comprobará si se ajusta a los protocolos a los que se refiere el apartado 3 del artículo anterior. En caso de existir deficiencias, el Consejo de Universidades devolverá el plan de estudios a la Universidad para que realice las modificaciones oportunas en el plazo de 10 días naturales.

2. El Consejo de Universidades enviará el plan de estudios a la ANECA para que elabore el informe de evaluación, que tendrá el carácter preceptivo y determinante al que se refiere el artículo 42.5c de la Ley 30/92, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

3. La ANECA evaluará los planes de estudios, de acuerdo con los protocolos de verificación a que se refiere el artículo 24.3 de este real decreto.

4. La evaluación del plan de estudios se realizará por una Comisión formada por expertos del ámbito académico y, en su caso, profesional, del título correspondiente. Dichos expertos serán evaluadores independientes y de reconocido prestigio designados por la ANECA.

5. La citada agencia elaborará una propuesta de informe que se expresará, de forma motivada, en términos favorables o desfavorables al plan de estudios presentado, pudiendo incluir, en su caso, recomendaciones sobre el modo de mejorarlo. Este informe será enviado por la ANECA a la Universidad para que pueda presentar alegaciones en el plazo de 20 días naturales.

6. Una vez concluido el plazo y valoradas, en su caso, las alegaciones, la ANECA elaborará el informe de evaluación que será favorable o desfavorable y lo remitirá al Consejo de Universidades.

7. El Consejo de Universidades comprobará la denominación propuesta para el título, que el plan de estudios cuenta con el informe de evaluación favorable, que se adecua a las previsiones de este real decreto y es coherente con la denominación del título propuesto. En el plazo de 6 meses desde la fecha de envío, el Consejo de Universidades dictará la resolución de verificación que será positiva, si se cumplen las condiciones señaladas, o negativa, en caso contrario.

8. La resolución de verificación se comunicará al Ministerio de Educación y Ciencia, a la Comunidad Autónoma interesada y a la Universidad.

9. Contra la Resolución de verificación, la Universidad podrá recurrir ante la Presidencia del Consejo de Universidades. En el caso de ser admitida a trámite la reclamación, ésta será valorada por una comisión designada al efecto por dicho órgano y formada por expertos que no hayan intervenido en la evaluación que ha conducido a la resolución negativa. Esta comisión examinará el expediente relativo a la verificación para velar por las garantías establecidas y podrá ratificar la resolución o, en su caso, aceptar la reclamación y remitirla a la ANECA, indicando de forma concreta los aspectos de la evaluación que deben ser revisados, todo ello en un plazo máximo de tres meses.

10. El examen de la reclamación se hará basándose en el plan de estudios elaborado por la Universidad y toda la documentación contenida en el expediente.

11. La ANECA analizará los aspectos señalados por el Consejo de Universidades y remitirá el correspondiente informe, basándose en el cual el Consejo de Universidades emitirá la resolución definitiva. En caso de ser desestimada la reclamación, el Consejo de Universidades lo comunicará a la Universidad y a la correspondiente Comunidad Autónoma, y en caso de ser estimada dictará la resolución de verificación y procederá según lo establecido en el punto 8 de este artículo.

Artículo 26. *Inscripción en el Registro y sus efectos.*

1. Tras la autorización de la Comunidad Autónoma y la verificación del plan de estudios a que se refiere el artículo anterior, el Ministerio de Educación y Ciencia elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el RUCT, cuya aprobación mediante acuerdo del Consejo de Ministros será publicada en el Boletín Oficial del Estado.

2. La inscripción en el RUCT a que se refiere este artículo tendrá como efecto la consideración inicial de título acreditado.

Artículo 27. *Renovación de la acreditación de los títulos.*

1. La acreditación de los títulos universitarios oficiales se mantendrá cuando obtengan un informe de acreditación positivo, transcurridos los seis años a que se refiere el artículo 24.2, y sea comunicado al RUCT.

Para obtener un informe positivo se deberá comprobar que el plan de estudios correspondiente se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, mediante una evaluación que incluirá, en todo caso, una visita externa a la institución. En caso de informe negativo, se comunicará a la Universidad, a la Comunidad Autónoma y al Consejo de Universidades para que las deficiencias encontradas puedan ser subsanadas. De no serlo, el título causará baja en el mencionado Registro y perderá su carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional, estableciéndose en la resolución correspondiente las garantías necesarias para lo estudiantes que se encuentren cursando dichos estudios.

2. El informe a que se refiere el apartado 1 deberá ser efectuado por la ANECA o los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen, y comunicado al Registro para su oportuna inscripción.

3. La Conferencia General de Política Universitaria, aprobará los criterios de coordinación, cooperación y reconocimiento mutuo para la participación en el procedimiento a que se refiere este artículo.

4. La ANECA y los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen, harán un seguimiento de los títulos registrados, basándose en la información pública disponible, hasta el momento que deban someterse a la evaluación para renovar su acreditación. En caso de detectarse alguna deficiencia, ésta será comunicada a la Universidad, a la Comunidad Autónoma y al Consejo de Universidades para que pueda ser subsanada. En el caso de que las deficiencias encontradas supusieran un grave riesgo para la calidad mínima exigible en las enseñanzas impartidas, de acuerdo con la Comunidad Autónoma responsable, se podrá iniciar un proceso de evaluación en los términos previstos en este artículo.

Artículo 28. *Modificación y extinción de los planes de estudios conducentes a títulos oficiales.*

1. Las modificaciones de los planes de estudios a los que se refiere el presente real decreto, serán aprobadas por las universidades, en la forma en que determinen sus estatutos o normas de organización y funcionamiento y en su caso, las correspondientes normativas autonómicas que deberán preservar la autonomía académica de las universidades.

2. Dichas modificaciones serán notificadas al Consejo de Universidades que las enviará a la ANECA para su valoración. En el supuesto de que tales modificaciones no supongan, a juicio de las comisiones a que se refiere el artículo 25, un cambio en la naturaleza y objetivos del título inscrito, o hayan transcurrido tres meses sin pronunciamiento expreso, la Universidad considerará aceptada su propuesta. En caso contrario, se considerará que se trata de un nuevo plan de estudios y tal extremo será puesto en conocimiento del Consejo de Universidades que lo trasladará a la correspondiente Universidad a efectos de iniciar, en su caso, de nuevo los procedimientos de verificación, autorización e inscripción previstos por los artículos 25 y 26. En este supuesto el plan de estudios anterior se considerará extinguido y de tal extinción se dará cuenta al RUCT para su oportuna anotación.

3. Se considerará extinguido un plan de estudios cuando el mismo no supere el proceso de acreditación previsto en el artículo 27.

4. Las Universidades están obligadas a garantizar el adecuado desarrollo efectivo de las enseñanzas que hubieran iniciado sus estudiantes hasta su finalización.

Disposición adicional primera. *Implantación de las nuevas enseñanzas.*

1. La implantación por las universidades de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos previstos por este real decreto, podrá realizarse de manera simultánea, para uno o varios cursos, o progresiva, de acuerdo con la temporalidad prevista en el correspondiente plan de estudios.

2. En el curso académico 2010-2011 no podrán ofertarse plazas de nuevo ingreso en primer curso para las actuales titulaciones de Licenciado, Diplomado, Arquitecto, Ingeniero, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico.

Disposición adicional segunda. *Incorporación a las nuevas enseñanzas.*

Los alumnos que hayan comenzado estudios conforme a anteriores ordenaciones universitarias podrán acceder a las enseñanzas reguladas en este real decreto, previa admisión de la Universidad correspondiente de acuerdo con lo establecido en este real decreto y en la normativa de la propia universidad.

Disposición adicional tercera. *Doctor honoris causa.*

De acuerdo con lo que establezca su normativa, las universidades podrán nombrar Doctor honoris causa a aquellas personas que, en atención a sus méritos académicos, científicos o personales sean acreedoras de tal distinción.

Disposición adicional cuarta. *Efecto de los títulos universitarios oficiales correspondientes a la anterior ordenación.*

1. Los títulos universitarios oficiales obtenidos conforme a planes de estudios anteriores a la entrada en vigor del presente real decreto mantendrán todos sus efectos académicos y, en su caso, profesionales.

2. Quienes, estando en posesión de un título oficial de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, pretendan acceder a enseñanzas conducentes a un título de Grado obtendrán el reconocimiento de créditos que proceda con arreglo a lo dispuesto en el artículo 13 del presente real decreto.

Asimismo, podrán acceder a las enseñanzas oficiales de Máster sin necesidad de requisito adicional alguno, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 17. Además, las universidades, en el ámbito de su autonomía, podrán reconocer créditos a estos titulados teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y los conocimientos derivados de las enseñanzas cursadas y los previstos en el plan de estudios de las enseñanzas de Máster solicitadas.

Igualmente, los titulados a que se refiere este apartado podrán acceder directamente al periodo de investigación del Programa de Doctorado si estuvieran en posesión del Diploma de Estudios Avanzados, obtenido de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, o hubieran alcanzado la suficiencia investigadora regulada en el Real Decreto 185/1985, de 23 de enero.

3. Quienes, estando en posesión de un título oficial de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, pretendan cursar enseñanzas dirigidas a la obtención de un título oficial de Grado, obtendrán el reconocimiento de créditos que proceda con arreglo a lo previsto en el artículo 13 del presente real decreto.

Los titulados a que se refiere el párrafo anterior podrán acceder, igualmente, a las enseñanzas oficiales de Máster sin necesidad de requisito adicional alguno, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 17. En todo caso, las universidades, en el ámbito de su autonomía, podrán exigir formación adicional necesaria teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y los conocimientos derivados de las enseñanzas cursadas en los planes de estudios de origen y los previstos en el plan de estudios de las enseñanzas de Máster solicitadas.

Disposición adicional quinta. *Regímenes específicos.*

1. Con independencia de lo establecido en la normativa específica sobre homologación de títulos extranjeros de educación superior, éstos podrán ser equivalentes a efectos parciales o totales al correspondiente título español cuando así se establezca de modo expreso en acuerdos o convenios internacionales de carácter bilateral o multilateral en los que el Estado español sea parte.

2. Los Ingenieros de Armamento y Construcción y los Ingenieros de Armas Navales podrán obtener los títulos oficiales de Máster y de Doctor conforme a lo dispuesto en el Decreto 3058/1964, de 28 de septiembre, y normas concordantes. A estos efectos, deberán cumplir los requisitos generales sobre estudios de grado y postgrado establecidos en este Real Decreto que resulten de aplicación, y las condiciones específicas que, al respecto, establezca el Ministerio de Defensa.

Disposición adicional sexta. *Universidades de la Iglesia Católica.*

1. De conformidad con lo establecido en la Disposición adicional cuarta de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, las universidades de la Iglesia Católica establecidas en España con anterioridad al Acuerdo, de 3 de enero de 1979, entre el Estado español y la Santa Sede, sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, en virtud de lo establecido en el Convenio entre la Santa Sede y el Estado español, de 10 de mayo de 1962, así como en el dicho Acuerdo, mantienen sus procedimientos especiales en materia de reconocimiento de efectos civiles de planes de estudios y títulos, en tanto en cuanto no opten por transformarse en universidades privadas.

2. Sin perjuicio de lo establecido en el apartado anterior, y a los solos efectos de hacer efectivos dichos procedimientos, estas universidades solicitarán al Consejo de Universidades la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales que se llevará a cabo una vez se compruebe que dichos planes de estudios se ajustan a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno con carácter general.

3. Verificado el título conforme a lo establecido en el apartado anterior, el Consejo de Universidades lo remitirá al Gobierno que establecerá su carácter oficial, ordenará su inscripción en RUCT, y su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

4. Con el fin de renovar su acreditación, los títulos así inscritos deberán someterse al procedimiento de evaluación previsto para todos los títulos universitarios oficiales, previsto en el artículo 27 de este real decreto.

Disposición adicional séptima. *Modificación del Real Decreto 285/2004.*

Se modifica el apartado 5 del artículo 17 del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de titu-

los y estudios extranjeros de educación superior, que queda redactado de la siguiente manera:

«Cuando el interesado no supere los requisitos formativos complementarios exigidos en el plazo de cuatro años, a contar desde la notificación de la resolución, la homologación condicionada perderá su eficacia, sin perjuicio de que, a partir de ese momento, el interesado pueda solicitar la convalidación por estudios parciales.»

Disposición adicional octava. *Régimen transitorio de la modificación del Real Decreto 285/2004.*

La modificación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior, que se establece en la disposición adicional séptima, tendrá el siguiente régimen transitorio:

1. El plazo de cuatro años para la superación de los requisitos formativos complementarios se aplicará a todos los expedientes tramitados de acuerdo con el real decreto 285/2004, sobre los que no se hubiera dictado resolución en la fecha de entrada en vigor del presente real decreto, con independencia de su fecha de iniciación.

2. En el caso de resoluciones de homologación, condicionadas a la superación de requisitos formativos complementarios, dictadas con anterioridad a la entrada en vigor del presente real decreto, si el plazo de dos años para la superación de los requisitos formativos complementarios no ha vencido el día de dicha entrada en vigor, se entenderá prorrogado hasta un total de cuatro años, a contar desde la notificación de la resolución. Si el plazo de dos años ya ha vencido antes de la entrada en vigor del presente real decreto, se entenderá concedido un nuevo plazo complementario de dos años para la superación de los requisitos formativos complementarios, a contar desde dicha entrada en vigor.

Disposición adicional novena. *Verificación del cumplimiento de las condiciones para los títulos relacionados con los artículos 12.9 y 15.4.*

El Ministerio de Educación y Ciencia precisará los contenidos del anexo I del presente real decreto, a los que habrán de ajustarse las solicitudes para la obtención de la verificación de los planes de estudios en los casos a que se refieren los artículos 12.9 y 15.4 de este real decreto, previo informe del Consejo de Universidades y oídos, en su caso, los colegios y asociaciones profesionales concernidos.

Disposición adicional décima. *Títulos de Especialistas en Ciencias de la Salud.*

1. Los títulos universitarios a los que se refiere el presente real decreto no podrán inducir a confusión ni coincidir en su denominación y contenidos con los de los especialistas en ciencias de la salud regulados en el capítulo III de la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias.

2. Las universidades determinarán, en función de la formación investigadora que acredite cada uno de los especialistas en ciencias de la salud de los contemplados en el apartado anterior, la formación adicional que en su caso hayan de cursar para presentación y defensa de la tesis doctoral.

Disposición adicional undécima. *Títulos no oficiales.*

Las universidades en uso de su autonomía, podrán impartir otras enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos distintos a los expresados en el artículo 3.1. La expedición de estos títulos se realizará del modo que determine la universidad, sin que ni su denominación ni

el formato en que se confeccionen los correspondientes títulos puedan inducir a confusión con los títulos oficiales que se establecen en los artículos 9, 10 y 11 del presente real decreto.

Disposición transitoria primera. *Implantación de enseñanzas de Grado para el curso académico 2008-2009.*

Las solicitudes de verificación de planes de estudios presentadas al Consejo de Universidades, con anterioridad al 15 de febrero de 2008 deberán ser verificadas en el plazo máximo de 3 meses.

Disposición transitoria segunda. *Enseñanzas anteriores.*

a) A los estudiantes que en la fecha de entrada en vigor de este real decreto, hubiesen iniciado estudios universitarios oficiales conforme a anteriores ordenaciones, les serán de aplicación las disposiciones reguladoras por las que hubieran iniciado sus estudios, sin perjuicio de lo establecido en la Disposición Adicional Segunda de este real decreto, hasta el 30 de septiembre de 2015, en que quedarán definitivamente extinguidas.

b) Los procedimientos de autorización para la implantación en el curso 2008-09 de Programas Oficiales de Postgrado, iniciados con anterioridad a la entrada en vigor del presente real decreto se regularán de acuerdo a la normativa aplicable previa.

Disposición transitoria tercera. *Estudiantes de Doctorado.*

A los estudiantes que en la fecha de entrada en vigor de este real decreto hubiesen iniciado estudios de Doctorado, les serán de aplicación las disposiciones reguladoras del doctorado y de expedición del título de Doctor por las que hubieran iniciado dichos estudios. En todo caso el régimen relativo a elaboración, tribunal, defensa y evaluación de la tesis doctoral será aplicable a dichos estudiantes a partir de un año de su entrada en vigor.

Disposición transitoria cuarta. *Títulos universitarios vinculados con actividades profesionales reguladas.*

A efectos de lo dispuesto en los artículos 12.9 y 15.4 del presente real decreto, serán de aplicación las actuales directrices generales propias de los títulos correspondientes, en lo que se refiere a su denominación, materias y contenido de las mismas, en tanto no se produzca la aprobación por el Gobierno de las condiciones que las sustituyan.

Disposición transitoria quinta. *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.*

Hasta tanto se lleve a efecto la previsión contenida en el artículo 32 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior, las funciones atribuidas a la ANECA en el presente real decreto, así como en el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, serán ejercidas por la actual Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

Quedan derogados los Reales Decretos 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de

Postgrado, sin perjuicio de lo establecido en la disposición transitoria segunda.

Disposición final primera. *Título competencial.*

Este real decreto se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.30.ª de la Constitución Española y en uso de la autorización otorgada al Gobierno por el apartado 1 de la disposición final séptima de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y es de aplicación en todo el territorio nacional.

Disposición final segunda. *Actualización de los anexos.*

Se habilita al Ministerio de Educación y Ciencia, oído el Consejo de Universidades, para modificar, corregir o actualizar, cuando ello sea preciso, los anexos del presente real decreto.

Disposición final tercera. *Habilitación para el desarrollo reglamentario.*

Corresponde al Ministerio de Educación y a las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, dictar las disposiciones necesarias para el desarrollo y aplicación de lo dispuesto en este real decreto.

Disposición final cuarta. *Entrada en vigor.*

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de Estado.

Dado en Madrid, el 29 de octubre de 2007.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación y Ciencia,
MERCEDES CABRERA CALVO-SOTELO

ANEXO I

Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales

La presente memoria configura el proyecto de título oficial que deben presentar las universidades para su correspondiente verificación. El proyecto constituye el compromiso de la institución sobre las características del título y las condiciones en las que se van a desarrollar las enseñanzas. En la fase de acreditación, la Universidad deberá justificar el ajuste de la situación de lo realizado con lo propuesto en el proyecto presentado, o justificar las causas del desajuste y las acciones realizadas en cada uno de los ámbitos.

1. Descripción del título.

1.1 Denominación.

1.2 Universidad solicitante, y centro responsable de las enseñanzas conducentes al título, o en su caso, departamento o instituto.

1.3 Tipo de enseñanza de qué se trata (presencial, semipresencial, a distancia, etc.).

1.4 Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas (estimación para los primeros 4 años).

1.5 Número mínimo de créditos europeos de matrícula por estudiante y período lectivo y, en su caso, normas de permanencia. Los requisitos planteados en este apartado pueden permitir a los estudiantes cursar estudios a tiempo parcial y deben atender a cuestiones derivadas de la existencia de necesidades educativas especiales.

1.6 Resto de información necesaria para la expedición del Suplemento Europeo al Título de acuerdo con la normativa vigente.

2. Justificación.

2.1 Justificación del título propuesto, argumentando el interés académico, científico o profesional del mismo.

2.2 En el caso de los títulos de Graduado o Graduada: Referentes externos a la Universidad proponente que avalen la adecuación de la propuesta a criterios nacionales o internacionales para títulos de similares características académicas. Pueden ser:

Libros blancos del Programa de Convergencia Europea de la ANECA (www.aneca.es, sección libros blancos).

Planes de estudios de universidades españolas, universidades europeas e internacionales de calidad o interés contrastado.

Informes de asociaciones o colegios profesionales, nacionales, europeos, de otros países o internacionales.

Títulos del catálogo vigentes a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Otros, con la justificación de su calidad o interés académico.

2.3 Descripción de los procedimientos de consulta internos y externos utilizados para la elaboración del plan de estudios. Estos pueden haber sido con profesionales, estudiantes u otros colectivos.

3. Objetivos.

3.1 Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables. Deberán tenerse en cuenta los principios recogidos en el artículo 3.5 de este real decreto.

3.2 Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

3.3 Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Máster, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en

entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;

Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;

Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;

Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

3.4 Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Doctorado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

Que los estudiantes hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo;

Que los estudiantes hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica;

Que los estudiantes hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional;

Que los estudiantes sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas;

Que los estudiantes sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento;

Que se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

4. Acceso y admisión de estudiantes.

4.1 Sistemas de accesibles información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la Universidad y la enseñanza.

4.2 En su caso, siempre autorizadas por la administración competente, indicar las condiciones o pruebas de acceso especiales.

4.3 Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados.

4.4 Transferencia y reconocimiento de créditos: sistema propuesto por la Universidad de acuerdo con el artículo 13 de este real decreto.

5. Planificación de las enseñanzas.

5.1 Estructura de las enseñanzas:

- Denominación del módulo o materia.
- Contenido en créditos ECTS.
- Organización temporal: semestral, trimestral o semanal, etc.
- Carácter obligatorio u optativo.

Tabla 1: Resumen de las materias que constituyen la propuesta en un título de graduado y su distribución en créditos

Tipo de materia	Créditos
Formación básica	
Obligatorias	
Optativas	

Tipo de materia	Créditos
Prácticas externas (si se incluyen)	
Trabajo fin de Grado	
Total	240

5.1 Procedimientos para la organización de la movilidad de los estudiantes propios y de acogida. Debe incluir el sistema de reconocimiento y acumulación de créditos ECTS.

5.2 Descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios, incluyendo las prácticas externas y el trabajo de fin de Grado o Máster, de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 2: Modelo de tabla para cada módulo o materia del plan de estudios propuesto

Denominación del módulo o materia:	
Competencias que adquiere el estudiante con dicho módulo o materia.	A definir por la universidad.
Breve descripción de sus contenidos.	A definir por la universidad.
Actividades formativas con su contenido en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante.	A definir por la universidad.
Sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente.	A definir por la universidad.

6. Personal académico.

6.1 Profesorado y otros recursos humanos necesarios y disponibles para llevar a cabo el plan de estudios propuesto.

6.2 De los recursos humanos disponibles, se indicará, al menos, su categoría académica, su vinculación a la Universidad y su experiencia docente e investigadora o profesional.

7. Recursos materiales y servicios.

7.1 Justificación de que los medios materiales y servicios disponibles (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, biblioteca y salas de lectura, nuevas tecnologías, etc.), son adecuados para garantizar el desarrollo de las actividades formativas planificadas, observando los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos.

7.2 En el caso de que no se disponga de todos los recursos materiales y servicios necesarios en el momento de la propuesta del plan de estudios, se deberá indicar la previsión de adquisición de los mismos.

8. Resultados previstos.

8.1 Estimación de valores cuantitativos para los indicadores que se relacionan a continuación y la justificación de dichas estimaciones. No se establece ningún valor de referencia al aplicarse estos indicadores a instituciones y enseñanzas de diversas características. En la fase de acreditación se revisarán estas estimaciones, atendiendo a las

justificaciones aportadas por la Universidad y a las acciones derivadas de su seguimiento.

Tasa de graduación: porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más en relación a su cohorte de entrada.

Tasa de abandono: relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior.

Tasa de eficiencia: relación porcentual entre el número total de créditos del plan de estudios a los que debieron haberse matriculado a lo largo de sus estudios el conjunto de graduados de un determinado año académico y el número total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse.

8.2 Procedimiento general de la Universidad para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Entre ellos se pueden considerar resultados de pruebas externas, trabajos de fin de Grado, etc.

9. Sistema de garantía de la calidad.

La información contenida en este apartado puede referirse tanto a un sistema propio para el título como a un sistema general de la Universidad o del centro responsable de las enseñanzas, aplicable al título.

9.1 Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios.

9.2 Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado.

9.3 Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.

9.4 Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida.

9.5 Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.), y de atención a las sugerencias o reclamaciones. Criterios específicos en el caso de extinción del título.

10. Calendario de implantación.

10.1 Cronograma de implantación del título.

10.2 Procedimiento de adaptación, en su caso, de los estudiantes de los estudios existentes al nuevo plan de estudios.

10.3 Enseñanzas que se extinguen por la implantación del correspondiente título propuesto.

ANEXO II

Materias básicas por rama de conocimiento

Artes y Humanidades

Antropología.
Arte.
Ética.
Expresión Artística.
Filosofía.
Geografía.
Historia.
Idioma Moderno.
Lengua.
Lengua Clásica.
Lingüística.
Literatura.
Sociología.

Ciencias

Biología.
Física.

Geología.
Matemáticas.
Química.

Ciencias de la Salud

Anatomía Animal.
Anatomía Humana.
Biología.
Bioquímica.
Estadística.
Física.
Fisiología.
Psicología.

Ciencias Sociales y Jurídicas

Antropología.
Ciencia Política.
Comunicación.
Derecho.
Economía.
Educación.
Empresa.
Estadística.
Geografía.
Historia.
Psicología.
Sociología.

Ingeniería y Arquitectura

Empresa.
Expresión Gráfica.
Física.
Informática.
Matemáticas.
Química.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

18771 REAL DECRETO 1400/2007, de 29 de octubre, por el que se establecen normas para el reconocimiento del complemento a los titulares de pensión de jubilación e invalidez de la Seguridad Social, en su modalidad no contributiva, que residan en una vivienda alquilada.

La Ley 42/2006, de 28 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2007, en su artículo 40.2, establece para dicho año un complemento de pensión dirigido a aquellos pensionistas de jubilación e invalidez de la Seguridad Social, en su modalidad no contributiva, que acrediten fehacientemente carecer de vivienda en propiedad y residir, como residencia habitual, en una vivienda alquilada por propietarios que no tengan con él relación de parentesco hasta el tercer grado. Igualmente, establece que en el caso de unidades familiares en las que convivan varios perceptores de pensiones no contributivas, sólo podrá percibir el complemento el titular del contrato de alquiler, o de ser varios, el primero de ellos.

El citado precepto de la Ley 42/2006 autoriza al Gobierno a dictar las normas de desarrollo necesarias para regular el procedimiento de solicitud, reconocimiento y abono de dicho complemento.

A tal finalidad responde el presente Real Decreto, en el que se precisan los requisitos necesarios para tener

ANEXO 3. Decreto 61/2013, de 17 de mayo.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

DECRET 61/2013, de 17 de maig, del Consell, pel qual s'establix un sistema de reconeixement de la competència en llengües estrangeres a la Comunitat Valenciana i es crea la Comissió d'Accreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres. [2013/5132]

PREÀMBUL

La competència comunicativa i especialment el coneixement de llengües estrangeres afavoreixen les relacions culturals i socials entre els pobles i augmenten les capacitats professionals de les persones en una societat cada vegada més global i competitiva.

Hi ha diverses vies per a l'adquisició i desplegament de les esmentades competències, unes a través de l'ensenyament reglat i altres a través de vies d'aprenentatge no formal, tant per la participació en cursos com per les oportunitats d'aprenentatge derivades de la creixent mobilitat de les persones. La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, ho reconeix en l'article 66.4, on s'establix que es tendirà a establir connexions entre ambdós vies i s'adoptaran mesures per a la validació dels aprenentatges així adquirits.

El Reial Decret 1629/2006, de 29 de desembre, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, reconeix, per mitjà del seu ús i referència per als ensenyaments d'idiomes, el valor del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües.

El Decret 155/2007, de 21 de setembre, del Consell, regula els ensenyaments d'idiomes de règim especial a la Comunitat Valenciana i estableix el currículum del nivell bàsic i del nivell intermedi. Al seu torn, el Decret 119/2008, de 5 de setembre, del Consell, regula els ensenyaments d'idiomes de règim especial a la Comunitat Valenciana en el seu nivell avançat. En ambdós casos, els certificats expedits corresponen als nivells definits en el Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües.

El Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües va establir els descriptors globals per a poder dur a terme tant l'ensenyament i l'aprenentatge com l'avaluació dels nivells de competència en llengües, sense que hi haja, per ser contrari a la intenció del Marc, un únic organisme o sistema d'avaluació europeu que acredite els mencionats nivells de competència lingüística.

No obstant això, hi ha iniciatives d'àmbit europeu per a afavorir l'acreditació d'estes competències, com ara l'Europass i, concretament, el Passaport Europeu de les Llengües, ferramenta que integra en un únic document descriptors resultat de l'autoavaluació de les capacitats relacionades amb la comunicació lingüística i cultural amb indicadors de nivell basats en la superació de proves de competència administrades per organismes governamentals i altres de reconegut prestigi. Així mateix, els diferents organismes oficials, les empreses i les associacions europees d'avaluadors de llengües estableixen quins certificats i diplomes consideren equivalents entre si com a acreditatius de la competència lingüística.

Així, per a facilitar i simplificar la possibilitat d'acreditar la competència en llengües estrangeres a la Comunitat Valenciana este decret té com a objectiu regular el reconeixement de l'acreditació de la competència lingüística d'acord amb el Marc Comú Europeu de Referència de Llengües a través de títols, diplomes i certificats expedits per institucions i universitats competents.

El present decret es dicta en l'exercici de les competències que atribueixen a les Comunitats Autònomes els articles 27 i 149.1.30a de la Constitució Espanyola i, en concret a la Generalitat, l'article 53 de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana.

Per tot allò que s'ha exposat, d'acord amb el que estableix l'article 43 de la Llei 5/1983, de 30 de desembre, de la Generalitat, del Consell, a proposta de la consellera d'Educació, Cultura i Esport, conforme amb el Consell Jurídic Consultiu de la Comunitat Valenciana, i amb la deliberació prèvia del Consell en la reunió del dia 17 de maig de 2013,

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte

DECRETO 61/2013, de 17 de mayo, del Consell, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras. [2013/5132]

PREÀMBULO

La competencia comunicativa y especialmente el conocimiento de lenguas extranjeras favorece las relaciones culturales y sociales entre los pueblos y aumenta las capacidades profesionales de las personas en una sociedad cada vez más global y competitiva.

Existen diversas vías para la adquisición y desarrollo de dichas competencias, unas a través de la enseñanza reglada y otras a través de vías de aprendizaje no formal, tanto por la participación en cursos como por las oportunidades de aprendizaje derivadas de la creciente movilidad de las personas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, lo reconoce en su artículo 66.4, donde dispone que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

El Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, reconoce mediante su uso y referencia para las enseñanzas de idiomas el valor del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, regula las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio. A su vez, el Decreto 119/2008, de 5 de septiembre, del Consell, regula las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana en su nivel avanzado. En ambos casos, los certificados expedidos corresponden a los niveles definidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas estableció los descriptores globales para poder llevar a cabo tanto la enseñanza y el aprendizaje como la evaluación de los niveles de competencia en lenguas, sin que exista, por ser contrario a la intención del Marco, un único organismo o sistema de evaluación europeo que acredite los mencionados niveles de competencia lingüística.

No obstante, existen iniciativas de ámbito europeo para favorecer la acreditación de esas competencias, tales como el Europass y, concretamente, el Pasaporte Europeo de las Lenguas, herramienta que integra en un único documento descriptores resultado de la autoevaluación de las capacidades relacionadas con la comunicación lingüística y cultural con indicadores de nivel basados en la superación de pruebas de competencia administradas por organismos gubernamentales y otros de reconocido prestigio. Asimismo, los diferentes organismos oficiales, las empresas y las asociaciones europeas de evaluadores de lenguas vienen estableciendo qué certificados y diplomas consideran equivalentes entre sí como acreditativos de la competencia lingüística.

Así, para facilitar y simplificar la posibilidad de acreditar la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana este decreto tiene como objeto regular el reconocimiento de la acreditación de la competencia lingüística conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a través de títulos, diplomas y certificados expedidos por instituciones y Universidades competentes.

El presente decreto se dicta en el ejercicio de las competencias que atribuyen a las comunidades autónomas los artículos 27 y 149.1.30 de la Constitución Española y, en concreto a la Generalitat, el artículo 53 del Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana.

Por todo lo expuesto, de acuerdo con lo establecido en el artículo 43 de la Ley 5/1983, de 30 de diciembre, de la Generalitat, del Consell, a propuesta de la consellera de Educación, Cultura y Deporte, conforme con el Consell Jurídic Consultiu de la Comunitat Valenciana, y previa deliberación del Consell, en la reunión del día 17 de mayo de 2013,

DECRET

Article 1. Objecte i àmbit d'aplicació

1. El present decret té com a objecte regular un sistema de reconeixement de l'acreditació de la competència en llengües estrangeres en l'àmbit de l'Administració del Consell, així com crear i regular la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres.

2. Les entitats i les institucions públiques i privades de la Comunitat Valenciana, així com aquelles administracions públiques de la Comunitat Valenciana no dependents del Consell, podran acollir-se potestativament al que disposa el present decret.

Article 2. Acreditació de la competència en llengües estrangeres a la Comunitat Valenciana

1. Per a complir l'objecte d'este decret es crea la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres.

2. En l'àmbit de l'Administració del Consell, es reconeixeran com a acreditatius de la capacitat lingüística i comunicativa en llengües estrangeres els títols, diplomes i certificats expedits per les escoles oficials d'idiomes, per les universitats espanyoles que segueixen el model d'acreditació d'exàmens de l'Associació de Centres de Llengües d'Educació Superior (ACLES), així com tots aquells indicats en l'annex d'este decret. En el cas de les universitats espanyoles, i als efectes del que disposa este decret, s'hi consideraran inclosos els seus respectius centres d'idiomes, centres de llengües, i en general, tot centre d'educació superior adscrit a aquelles.

3. El mencionat annex podrà ser modificat en el futur, a proposta de la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres, mitjançant una orde de la conselleria competent en matèria d'educació.

Article 3. Composició, organització i funcionament de la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres.

1. La Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres serà un òrgan col·legiat, dependent orgànicament de la conselleria competent en matèria d'educació, el qual disposarà del suport tècnic de l'òrgan directiu d'esta conselleria amb competències en ensenyaments d'idiomes. La comissió funcionarà en ple, sense perjudici dels grups de treball que puguen crear-se per al millor exercici dels seus fins.

2. L'organització i el funcionament de la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres es regirà pel reglament que approve el seu ple.

3. Integren el ple de la comissió:

- a) Presidència.
- b) Vicepresidències.
- c) Vocalies.
- d) Secretaria.

4. La presidència de la comissió serà exercida per la persona titular de la conselleria competent en matèria d'educació.

5. Les vicepresidències les exerciran:

a) La persona titular de la secretaria autonòmica competent en matèria d'educació.

b) La persona titular de la direcció general competent en matèria d'ensenyaments d'idiomes.

c) Un membre del professorat representant de les universitats de la Comunitat Valenciana prèvia designació pel ple del Consell Valencià d'Universitats i de Formació Superior.

6. Les Vocalies les exerciran:

a) La persona titular de la subdirecció general amb competències en matèria d'ensenyaments d'idiomes.

b) La persona titular de la direcció del servei amb competències en matèria d'ensenyaments d'idiomes.

c) Cinc vocals designats per la presidència entre funcionaris docents dels cossos de catedràtics o professors d'escoles oficials d'idiomes, catedràtics o professors d'Ensenyament Secundari, catedràtics o professors titulars de les universitats de la Comunitat Valenciana en les especialitats, àrees o departaments de llengües estrangeres (o equivalents) per

DECRETO

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación

1. El presente decreto tiene por objeto regular un sistema de reconocimiento de la acreditación de la competencia en lenguas extranjeras en el ámbito de la Administración del Consell, así como crear y regular la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras.

2. Las entidades e instituciones públicas y privadas de la comunidad valenciana, así como aquellas administraciones públicas de la Comunitat Valenciana no dependientes del Consell, podrán acogerse potestativamente a lo dispuesto en el presente decreto.

Artículo 2. Acreditación de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana

1. Para cumplir con el objeto de este decreto se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras.

2. En el ámbito de la Administración del Consell, se reconocerán como acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras, los títulos, diplomas y certificados expedidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas, por las Universidades españolas que sigan el modelo de acreditación de exámenes de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior (ACLES), así como todos aquellos indicados en el anexo de este decreto. En el caso de las Universidades españolas, y a los efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderán incluidos en estas sus respectivos centros de idiomas, centros de lenguas y, en general, todo centro de educación superior adscrito a las mismas.

3. El citado anexo podrá ser modificado en el futuro, a propuesta de la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras, mediante Orden de la Conselleria competente en materia de educación.

Artículo 3. Composición, organización y funcionamiento de la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras.

1. La Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras es un órgano colegiado, dependiente orgánicamente de la Conselleria competente en materia de educación, el cual dispondrá del apoyo técnico del órgano directivo de la conselleria con competencias en enseñanzas de idiomas. La Comisión funcionará en Pleno, sin perjuicio de los grupos de trabajo que puedan crearse para el mejor desempeño de sus fines.

2. La organización y funcionamiento de la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras se regirá por el reglamento que apruebe el Pleno de la misma.

3. Integran el Pleno de la Comisión:

- a) Presidencia.
- b) Vicepresidencias.
- c) Vocalías.
- d) Secretaría.

4. La Presidencia de la Comisión será desempeñada por la persona titular de la Conselleria competente en materia de educación.

5. Las Vicepresidencias serán desempeñadas por:

a) La persona titular de la Secretaría Autonómica competente en materia de educación.

b) La persona titular de la Dirección General competente en materia de enseñanzas de idiomas.

c) Un miembro del profesorado representante de las Universidades de la Comunitat Valenciana prèvia designación por el Pleno del Consejo Valenciano de Universidades y de Formación Superior.

6. Las Vocalías serán desempeñadas por:

a) La persona titular de la Subdirección General con competencias en materia de enseñanzas de idiomas.

b) La persona titular de la Jefatura del Servicio con competencias en materia de enseñanzas de idiomas.

c) Cinco Vocales designados por la Presidencia entre funcionarios docentes de los cuerpos de catedráticos o profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, catedráticos o profesores de Enseñanza Secundaria, catedráticos o profesores titulares de las Universidades de la Comunitat Valenciana en las especialidades, áreas o departamentos de lenguas

a un període de dos anys, a la finalització del qual podran ser designats per un nou període de dos anys. Podrà ser revocada la seua designació per la presidència abans de la finalització del període per al qual van ser nomenats, quan concórreguen causes que justifiquen el seu cessament, de les quals es donarà coneixement en el ple de la comissió. Cada un d'estos cinc vocals disposarà d'un suplent, designat per la presidència de la comissió.

7. Les funcions de secretaria, amb veu i sense vot, seran exercides per un funcionari o funcionària de la conselleria competent en matèria d'educació designat pel seu titular.

8. La Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres es reunirà amb caràcter ordinari una vegada a l'any. Així mateix, podrà reunir-se, amb caràcter extraordinari, quan la presidència ho establezca, d'acord amb les necessitats que sorgisquen.

Article 4. Funcions de la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres

Correspon a la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres:

1. Fixar els criteris adequats per a acreditar, en l'àmbit d'aplicació d'este decret, de conformitat amb el Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, la competència en llengües estrangeres basant-se en els certificats i diplomes expedits per universitats i per altres institucions espanyoles i estrangeres.

2. Aprovar les propostes d'ampliació del catàleg de títols, diplomes i certificats que es reconeixeran com a acreditatius de la capacitat lingüística i comunicativa en llengües estrangeres recollits en l'annex.

3. Proposar l'ampliació del catàleg de títols, diplomes i certificats acreditatius de la capacitat lingüística i comunicativa a altres llengües estrangeres i nivells diferents dels establits en l'annex.

4. Establir el tipus de proves adequades per a l'obtenció de certificats de competència en llengües estrangeres.

5. Assessorar els diferents departaments i òrgans de la Generalitat pel que fa a l'acreditació de la competència en llengües estrangeres, així com en els possibles processos selectius que es convoquen.

Article 5. Sistema de reconeixement de la competència en llengües estrangeres

1. La presentació dels títols, diplomes o certificats acreditatius de nivells de competència en llengües estrangeres indicats en este decret serà suficient per a l'acreditació del nivell de competència en la llengua estrangera corresponent, sense necessitat d'un altre tràmit administratiu.

2. En tot allò que no s'opose a normes de caràcter bàsic, este sistema de reconeixement serà aplicable en els procediments convocats per l'Administració del Consell quan s'exigisquen requisits referents a la competència en llengües estrangeres, o bé estos constituïsquen algun mèrit en les convocatòries corresponents.

3. Les entitats i institucions públiques i privades de la Comunitat Valenciana, i les Administracions de la Comunitat Valenciana no dependents del Consell, podran fer referència en les seues convocatòries al que disposa el present decret quan opten per acollir-se a allò que s'hi disposa.

DISPOSICIONS ADICIONALS

Primera. Aprobació del reglament de funcionament de la comissió

Fins al moment de l'aprovació del reglament de funcionament pel Ple de la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres, este òrgan col·legiat es regirà segons el que disposa el capítol II del títol II de la Llei 30/1992, de 26 de novembre, de Règim Jurídic de les Administracions Públiques i del Procediment Administratiu Comú.

Segona. Incidència en les dotacions de gasto

La implementació i el posterior desplegament d'este decret no podran tindre cap incidència en la dotació de tots i cada un dels capítols de gasto assignats a la conselleria competent en matèria d'educació, i

extranjeras (o equivalentes) para un período de dos años, a la finalización del cual podrán ser designados por un nuevo período de dos años. Podrá ser revocada su designación por la Presidencia antes de la finalización del período para el que fueron nombrados, cuando concurren causas que justifiquen su cese, de las que se dará conocimiento en el Pleno de la Comisión. Cada uno de estos cinco Vocales dispondrá de un suplente, designado por la Presidencia de la Comisión.

7. Las funciones de Secretaría, con voz y sin voto, serán desempeñadas por un funcionario o funcionaria de la Conselleria competente en materia de educación, designado por su titular.

8. La Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras se reunirá con carácter ordinario una vez al año. Asimismo, podrá reunirse, con carácter extraordinario, cuando la Presidencia lo establezca, de acuerdo con las necesidades que surjan.

Artículo 4. Funciones de la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras

Corresponde a la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras:

1. Fijar los criterios adecuados para acreditar en el ámbito de aplicación de este decreto, de conformidad con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la competencia en lenguas extranjeras en base a los certificados y diplomas expedidos por las Universidades y por otras instituciones españolas y extranjeras.

2. Aprobar las propuestas de ampliación del catálogo de títulos, diplomas y certificados que se reconocerán como acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras recogidos en el anexo.

3. Proponer la ampliación del catálogo de títulos, diplomas y certificados acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa a otras lenguas extranjeras y niveles diferentes de los establecidos en el anexo.

4. Establecer el tipo de pruebas adecuadas para la obtención de certificados de competencia en lenguas extranjeras.

5. Asesorar a los diferentes departamentos y órganos de la Generalitat en lo referente a la acreditación de la competencia en lenguas extranjeras, así como en los posibles procesos selectivos que se convocasen.

Artículo 5. Sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras

1. La presentación de los títulos, diplomas o certificados acreditativos de niveles de competencia en lenguas extranjeras indicados en este decreto será suficiente para la acreditación del nivel de competencia en la lengua extranjera correspondiente, sin necesidad de otro trámite administrativo.

2. En todo aquello que no se oponga a normas de carácter básico, este sistema de reconocimiento será de aplicación en los procedimientos convocados por la Administración del Consell cuando se exijan requisitos referentes a la competencia en lenguas extranjeras, o bien estos constituyan mérito alguno en las convocatorias correspondientes.

3. Las entidades e instituciones públicas y privadas de la Comunitat Valenciana, y las Administraciones de la Comunitat Valenciana no dependientes del Consell, podrán hacer referencia en sus convocatorias a lo dispuesto en el presente decreto cuando opten por acogerse a lo dispuesto en él.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera. Aprobación del reglamento de funcionamiento de la Comisión

Hasta el momento de la aprobación del reglamento de funcionamiento por el Pleno de la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras, este órgano colegiado se regirá según lo dispuesto en el capítulo II del título II de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Segunda. Incidencia en las dotaciones de gasto

La implementació i el posterior desenvolupament d'este decret no podran tindre incidència alguna en la dotació de tots i cada un dels capítols de gasto assignats a la Conselleria competent en matèria de

en tot cas haurà de ser atés amb els mitjans personals i materials de la conselleria competent per raó de la matèria.

DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

Única. Derogació normativa
Queden derogades totes les disposicions del mateix rang o inferior que s'oposen al que disposa el present decret.

DISPOSICIONS FINALS

Primera. Desplegament normatiu

Es faculta la persona titular de la conselleria competent en matèria d'educació per a dictar les disposicions necessàries per a l'aplicació, el compliment i el desplegament del present decret, així com per a la modificació del seu annex a proposta de la Comissió d'Accreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres, tal com extablix l'apartat 3 de l'article 2 del present decret.

Segona. Entrada en vigor

Este decret entrarà en vigor l'endemà de la publicació en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*.

València, 17 de maig de 2013

El president de la Generalitat,
ALBERTO FABRA PART

La consellera d'Educació, Cultura i Esport,
MARÍA JOSÉ CATALÁ VERDET

educación, y en todo caso, deberá ser atendido con los medios personales y materiales de la Conselleria, competente por razón de la materia.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA

Única. Derogación normativa
Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en el presente decreto.

DISPOSICIONES FINALES

Primera. Desarrollo normativo

Se faculta a la persona titular de la Conselleria competente en materia de educación para dictar las disposiciones necesarias para la aplicación, el cumplimiento y el desarrollo del presente decreto, así como para la modificación del anexo del mismo, a propuesta de la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras, tal como establece el apartado 3 del artículo 2 del presente decreto.

Segunda. Entrada en vigor

El presente decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*.

València, 17 de mayo de 2013

El president de la Generalitat,
ALBERTO FABRA PART

La consellera de Educación, Cultura y Deporte,
MARÍA JOSÉ CATALÁ VERDET

ANNEX

Certificats i diplomes que acrediten la competència en llengües estrangeres

ANGLÉS			
	B2	C1	C2
Cambridge University	FCE (First Certificate in English) BEC Vantage (Business English Certificate) BULATS de 60 a 74 punts	CAE (Certificate in Advanced English) BEC Higher (Business English Certificate) BULATS de 75 a 89 punts	CPE (Certificate of Proficiency in English) BULATS de 90 a 100 punts
Cambridge University ESOL Examinations, British Council IDP IELTS Australia	IELTS de 5,5 a 6,5 punts (International English Language Testing System)	IELTS de 6,5 a 7 punts (International English Language Testing System)	IELTS de 7,5 a 9 punts (International English Language Testing System)
Trinity College	ISE II (Integrated Skills in English Certificate)	ISE III (Integrated Skills in English Certificate)	ISE IV (Integrated Skills in English Certificate)
Educational Testing Service (ETS)	TOEFL iBT de 87 a 109 punts (Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test) TOEIC de 785 a 945 punts (Test of English for International Communication)	TOEFL iBT de 110 a 120 punts (Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test) TOEIC de 945 a 990 punts (Test of English for International Communication)	
Pearson Test of English (PTE)	PTE General Level 3	PTE General Level 4	PTE General Level 5
Certificats europeus d'idiomes (telc)	telc English B2	telc English C1	
Sistema educatiu	Titulats de sistemes educatius als quals és aplicable l'article 38.5 de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Títol de Mestre, especialitat Llengua Estrangera: Anglès.		Títol de Llicenciat/ada en Filologia Anglesa, o títol de grau equivalent. Títol de Llicenciat/ada en Traducció i Interpretació: Anglès, o títol de grau equivalent.

FRANCÉS			
	B2	C1	C2
CIEP, Ministère de l'Éducation Nationale	DELF B2 (Diplôme d'Études en Langue Française)	DALF C1 (Diplôme Approfondi de Langue Française)	DALF C2 (Diplôme Approfondi de Langue Française)
Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris	DFP B2 (Diplôme de Français Professionnel)	DFP C1 (Diplôme de Français Professionnel)	DFP C2 (Diplôme de Français Professionnel)
DU (Diplôme Universitaire)	DUEF B2 (Diplôme Universitaire d'Études Françaises) CPLF B2 (Certificat Pratique de Langue Française) DEF B2 (Diplôme d'Études Françaises)	DUEF C1 (Diplôme Universitaire d'Études Françaises) CPLF C1 (Certificat Pratique de Langue Française) DAEF C1 (Diplôme Approfondi d'Études Françaises)	DSEF (Diplôme Supérieur d'Études Françaises)
Alliance Française	BULATS de 60 a 74 punts	BULATS de 75 a 89 punts	DHEF (Diplôme de Hautes Etudes Françaises) – Alliance Française BULATS de 90 a 100 punts
Certificats europeus d'idiomes (tele)	tele Français B2		
Sistema educatiu	Titulats de sistemes educatius als quals és aplicable l'article 38.5 de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Títol de Mestre, especialitat Llengua Estrangera: Francés.		Títol de Llicenciat/ada en Filologia Francesa, o títol de grau equivalent. Títol de Llicenciat/ada en Traducció i Interpretació: Francés, o títol de grau equivalent.

ALEMANY			
	B2	C1	C2
Goethe Institut	Goethe Zertifikat B2 ZDFB (Zertifikat Deutsch für den Beruf) BULATS de 60 a 74 punts	Goethe Zertifikat C1 ZDFB (Zertifikat Deutsch für den Beruf) PWD (Prüfung Wirtschaftsdeutsch International) BULATS de 75 a 89 punts	Goethe-Zertifikat C2: GDS ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung) KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom) GDS (Großes Deutsches Sprachdiplom) BULATS de 90 a 100 punts
TestDaF Institut	TDN 3 (TestDaf nivell 3) TDN 4 (TestDaf nivell 4)	TDN 5 (TestDaf nivell 5)	
Certificats europeus d'idiomes (tele)	tele Deutsch B2 (Zertifikat Deutsch Plus) tele Deutsch B2 – Beruf (Zertifikat Deutsch für den Beruf)	tele Deutsch C1 (Zertifikat Deutsch C1)	
Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)	MD (Mittelstufe Deutsch)	OD (Oberstufe Deutsch)	WD (Wirtschaftssprache Deutsch)
Sistema educatiu	Titulats de sistemes educatius als quals és aplicable l'article 38.5 de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Títol de Mestre, especialitat Llengua Estrangera: Alemany.		Títol de Llicenciat/ada en Filologia Alemana, o títol de grau equivalent. Títol de Llicenciat/ada en Traducció i Interpretació: Alemany, o títol de grau equivalent.

ITALIÀ			
	B2	C1	C2
Università per Stranieri di Perugia	CELI 3 (Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana)	CELI 4 (Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana) CIC Avanzato C1 (Certificato di Italiano Commerciale)	CELI 5 (Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana)
Università per Stranieri di Siena	CILS Due-B2 (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)	CILS Tre-C1 (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)	CILS Quattro – C2 (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)
Università degli Studi di Roma Tre	int.IT (Certificato di Competenza Intermedia in Italiano come Lingua Straniera)		IT (Certificato di Italiano come Lingua Straniera)
Società Dante Alighieri	PLIDA B2 (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) PLIDA Commerciale B2	PLIDA C1 (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) PLIDA Commerciale C1	PLIDA C2 (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)
Certificats europeus d'idiomes (tele)	tele Italiano B2		
Sistema educatiu	Titulats de sistemes educatius als quals és aplicable l'article 38.5 de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.		Títol de Llicenciat/ada en Filologia Italiana, o títol de grau equivalent. Títol de Llicenciat/ada en Traducció i Interpretació: Italià, o títol de grau equivalent.

ANEXO

Certificados y diplomas que acreditan la competencia en lenguas extranjeras

INGLÉS			
	B2	C1	C2
Cambridge University	FCE (First Certificate in English) BEC Vantage (Business English Certificate) BULATS de 60 a 74 puntos	CAE (Certificate in Advanced English) BEC Higher (Business English Certificate) BULATS de 75 a 89 puntos	CPE (Certificate of Proficiency in English) BULATS de 90 a 100 puntos
Cambridge University ESOL Examinations, British Council IDP IELTS Australia	IELTS de 5,5 a 6,5 puntos (International English Language Testing System)	IELTS de 6,5 a 7 puntos (International English Language Testing System)	IELTS de 7,5 a 9 puntos (International English Language Testing System)
Trinity College	ISE II (Integrated Skills in English Certificate)	ISE III (Integrated Skills in English Certificate)	ISE IV (Integrated Skills in English Certificate)
Educational Testing Service (ETS)	TOEFL iBT de 87 a 109 puntos (Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test) TOEIC de 785 a 945 puntos (Test of English for International Communication)	TOEFL iBT de 110 a 120 puntos (Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test) TOEIC de 945 a 990 puntos (Test of English for International Communication)	
Pearson Test of English (PTE)	PTE General Level 3	PTE General Level 4	PTE General Level 5
Certificados Europeos de Idiomas (tele)	telc English B2	telc English C1	
Sistema educativo	Egresados de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título de Maestro, especialidad Lengua Extranjera: Inglés.		Título de Licenciado/a en Filología Inglesa, o título de Grado equivalente. Título de Licenciado/a en Traducción e Interpretación: Inglés, o título de grado equivalente.

FRANCÉS			
	B2	C1	C2
CIEP, Ministère de l'Éducation Nationale	DELF B2 (Diplôme d'Études en Langue Française)	DALF C1 (Diplôme Approfondi de Langue Française)	DALF C2 (Diplôme Approfondi de Langue Française)
Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris	DFP B2 (Diplôme de Français Professionnel)	DFP C1 (Diplôme de Français Professionnel)	DFP C2 (Diplôme de Français Professionnel)
DU (Diplôme Universitaire)	DUEF B2 (Diplôme Universitaire d'Études Françaises) CPLF B2 (Certificat Pratique de Langue Française) DEF B2 (Diplôme d'Études Françaises)	DUEF C1 (Diplôme Universitaire d'Études Françaises) CPLF C1 (Certificat Pratique de Langue Française) DAEF C1 (Diplôme Approfondi d'Études Françaises)	DSEF (Diplôme Supérieur d'Études Françaises)
Alliance Française	BULATS de 60 a 74 puntos	BULATS de 75 a 89 puntos	DHEF (Diplôme de Hautes Études Françaises) – Alliance Française BULATS de 90 a 100 puntos
Certificados Europeos de Idiomas (tele)	telc Français B2		
Sistema educativo	Egresados de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título de Maestro, especialidad Lengua Extranjera: Francés.		Título de Licenciado/a en Filología Francesa, o título de grado equivalente. Título de Licenciado/a en Traducción e Interpretación: Francés, o título de grado equivalente.

ALEMÁN			
	B2	C1	C2
Goethe Institut	Goethe Zertifikat B2 ZDfB (Zertifikat Deutsch für den Beruf) BULATS de 60 a 74 puntos	Goethe Zertifikat C1 ZDfB (Zertifikat Deutsch für den Beruf) PWD (Prüfung Wirtschaftsdeutsch International) BULATS de 75 a 89 puntos	Goethe-Zertifikat C2: GDS ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung) KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom) GDS (Großes Deutsches Sprachdiplom) BULATS de 90 a 100 puntos
TestDaF Institut	TDN 3 (TestDaf Nivel 3) TDN 4 (TestDaf Nivel 4)	TDN 5 (TestDaf Nivel 5)	
Certificados Europeos de Idiomas (tele)	tele Deutsch B2 (Zertifikat Deutsch Plus) tele Deutsch B2 – Beruf (Zertifikat Deutsch für den Beruf)	tele Deutsch C1 (Zertifikat Deutsch C1)	
Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)	MD (Mittelstufe Deutsch)	OD (Oberstufe Deutsch)	WD (Wirtschaftssprache Deutsch)
Sistema educativo	Egresados de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título de Maestro, especialidad Lengua Extranjera: Alemán.		Título de Licenciado/a en Filología Alemana, o título de Grado equivalente. Título de Licenciado/a en Traducción e Interpretación: Alemán, o título de grado equivalente.

ITALIANO			
	B2	C1	C2
Università per Stranieri di Perugia	CELI 3 (Certificato di Conoscenza della lingua italiana)	CELI 4 (Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana) CIC Avanzato C1 (Certificato di Italiano Commerciale)	CELI 5 (Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana)
Università per Stranieri di Siena	CILS Due-B2 (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)	CILS Tre-C1 (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)	CILS Quattro – C2 (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)
Università degli Studi di Roma Tre	int.IT (Certificato di Competenza Intermedia in Italiano come Lingua Straniera)		IT (Certificato di Italiano come Lingua Straniera)
Società Dante Alighieri	PLIDA B2 (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) PLIDA Commerciale B2	PLIDA C1 (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) PLIDA Commerciale C1	PLIDA C2 (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)
Certificados Europeos de Idiomas (tele)	tele Italiano B2		
Sistema educativo	Egresados de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.		Título de Licenciado/a en Filología Italiana, o título de grado equivalente. Título de Licenciado/a en Traducción e Interpretación: Italiano, o título de grado equivalente.

ANEXO 4. Orden de 5 de octubre de 2009, Consellería de Educación.

Conselleria d'Educació

ORDE de 5 d'octubre de 2009, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula el Pla de Formació Lingüísticotècnica en Llengües del Professorat no Universitari i l'obtenció de les titulacions administratives necessàries per a l'ús vehicular de les llengües en tots els nivells d'ensenyament no universitari. [2009/12156]

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, regula en els articles 59, 60, 61 i 62 els ensenyaments d'idiomes de règim especial i estableix que estos ensenyaments s'organitzaran en tres nivells: bàsic, intermedi i avançat. Desplegant este manament, la Generalitat Valenciana publicà els decrets de currículum de tots els ensenyaments que integren el sistema educatiu valencià no universitari. El conjunt de les mencionades normes compon el referent bàsic de l'acció educativa. De la esmentada normativa es desprén l'importància de la formació metodològica del professorat que vehicule en llengües estrangeres per tal d'assegurar que la nostra societat responga adequadament al repte que suposa la multiculturalitat i el multilingüisme.

L'orde de 5 de febrer de 1997 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència ha regulat fins al moment el Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià del Professorat no Universitari i l'obtenció de les titulacions administratives necessàries per a l'ensenyament en valencià i del valencià en tots els nivells no universitaris. En esta orde s'indicaven els itineraris formatius que podia seguir el professorat per a aconseguir les titulacions que exigix el sistema educatiu valencià per a la docència en i del valencià.

A la Comunitat Valenciana, l'aprenentatge de les dos llengües oficials és considerat en el currículum com un element bàsic del nostre patrimoni cultural i com un vehicle d'aprenentatge dins del projecte lingüístic que aplica cada centre educatiu.

En eixe mateix sentit, s'han d'atendre les recomanacions del Comitè de Ministres del Consell d'Europa que indica, entre altres aspectes, que el ric patrimoni de les distintes llengües i cultures d'Europa constituïx un recurs comú molt valuós que cal protegir i desenvolupar, i que es fa necessari un important esforç educatiu a fi que eixa diversitat deixe de ser un obstacle per a la comunicació i es convertisca en una font d'enriquiment i comprensió mutus, alhora que es facilita la comunicació i la interacció entre europeus. L'aparició d'este document del Consell d'Europa ha suposat una adequació dels currículums i del sistema educatiu valencià, en general, a les directrius emanades del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MCER).

Amb esta nova orde, per tant, l'administració competent en matèria educativa valenciana obri noves vies de capacitat tècnica i comunicativa en valencià, en anglés i en altres llengües estrangeres per tal de possibilitar que el professorat no universitari faça front a les noves demandes d'un sistema educatiu que es proposa, en els nivells educatius no universitaris, que tot l'alumnat valencià assolisca unes competències comunicatives suficients tant en les dos llengües oficials com en llengües estrangeres. És per això que, tenint en compte tots els avanços metodològics juntament amb la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE) i els decrets de la conselleria competent en matèria d'Educació, cal configurar un nou pla de formació per a aconseguir que el professorat valencià assolisca el saber (competència lingüísticocomunicativa) i el saber fer (la formació tècnico-didàctica) en valencià, en anglés i en altres llengües estrangeres, que possibiliten la vehiculació de continguts en les llengües del currículum del sistema educatiu valencià.

Per tot el que s'ha exposat anteriorment, a proposta del director general d'Ordenació i Centres Docents i del director general de Personal, de data 2 d'octubre de 2009, de conformitat amb esta, i en ús de les facultats previstes en l'article 28, apartat e) de la Llei 5/1983, de 30 de desembre, del Consell

Conselleria de Educación

ORDEN de 5 de octubre de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el Plan de Formación Lingüísticotécnica en Lenguas del Profesorado no Universitario y la obtención de las titulaciones administrativas necesarias para el uso vehicular de las lenguas en todos los niveles de enseñanza no universitaria. [2009/12156]

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), regula en los artículos 59, 60, 61 y 62 las enseñanzas de idiomas de régimen especial y establece que estas enseñanzas se organizarán en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Desarrollando este mandato, la Generalitat Valenciana publicó los decretos de currículo de todas las enseñanzas que integran el sistema educativo valenciano no universitario. El conjunto de las mencionadas normas compone el referente básico de la acción educativa. De la citada normativa se desprende la importancia de la formación metodológica del profesorado que vehicule en lenguas extranjeras para asegurar que nuestra sociedad responda adecuadamente al reto que supone la multiculturalidad y el multilingüismo.

La orden de 5 de febrero de 1997 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia ha regulado hasta el momento el Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano del Profesorado No Universitario y la obtención de las titulaciones administrativas necesarias para la enseñanza en valenciano y del valenciano en todos los niveles no universitarios. En esta orden se indicaban los itinerarios formativos que podía seguir el profesorado para conseguir las titulaciones que exige el sistema educativo valenciano para la docencia en y del valenciano.

En la Comunitat Valenciana, el aprendizaje de las dos lenguas oficiales es considerado en el currículum como un elemento básico de nuestro patrimonio cultural y como un vehículo de aprendizaje dentro del proyecto lingüístico que aplica cada centro educativo.

En ese mismo sentido, se deben atender las recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa que indica, entre otros aspectos, que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo para que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos, al mismo tiempo que se facilita la comunicación y la interacción entre europeos. La aparición de este documento del Consejo de Europa ha supuesto una adecuación de los currículos y del sistema educativo valenciano, en general, a las directrices emanadas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Con esta nueva orden, por lo tanto, la administración competente en materia educativa valenciana abre nuevas vías de capacitación técnico-didáctica y comunicativa en valenciano, en inglés y en otras lenguas extranjeras para posibilitar que el profesorado no universitario haga frente a las nuevas demandas de un sistema educativo que se propone, en los niveles educativos no universitarios, que todo el alumnado valenciano alcance unas competencias comunicativas suficientes tanto en las dos lenguas oficiales como en lenguas extranjeras. Es por eso que, teniendo en cuenta todos los avances metodológicos junto a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y los decretos de la conselleria competente en materia de Educación, hay que configurar un nuevo plan de formación para conseguir que el profesorado valenciano alcance el saber (competencia lingüísticocomunicativa) y el saber hacer (la formación técnico-didáctica) en valenciano, en inglés y en otras lenguas extranjeras, que posibiliten la vehiculación de contenidos en las lenguas del currículo del sistema educativo valenciano.

Por todo lo expuesto anteriormente, a propuesta del director general de Ordenación y Centros Docentes y del director general de Personal, de fecha 2 de octubre de 2009, de conformidad con la misma, y en uso de las facultades previstas en el artículo 28, apartado e) de la Ley 5/1983, de 30 de diciembre, del Consell

ORDENE

Es crea el Pla de Formació Lingüísticotècnica en Llengües del Professorat no Universitari.

CAPÍTOL I
PLA DE FORMACIÓ LINGÜÍSTICOTÈCNICA
EN VALENCIÀ

Article 1. Capacitació Lingüísticotècnica en valencià

Per a la capacitació en valencià, este pla de formació lingüística i tècnica té com a objectius dotar de la formació necessària el professorat valencià per tal que este assolisca la competència lingüísticocomunicativa en valencià per a exercir la docència en i del valencià en els diferents nivells d'ensenyament no universitari.

Article 2. Titulacions

La Conselleria competent en materia d'educació expedirà els títols administratius següents d'acord amb la situació acadèmica del professorat respecte al Pla de Formació Lingüísticotècnica en Llengües del Professorat no Universitari: Certificat de Capacitació per a l'Ensenyament en Valencià i el Diploma de Mestre de Valencià.

Article 3. Estructura del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià

1. El Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià comprendrà dos cicles: un Primer Cicle, que conduïx a l'obtenció del Certificat de Capacitació en Valencià, format pels cursos de Capacitació Lingüística en Valencià Nivell 0, Nivell I i Nivell II i un dels cursos de Formació Tecnocodidàctica següents: Curs Específic A (per al professorat d'Educació Infantil o d'Educació Primària) o Curs Específic B (per al professorat de la resta de nivells no universitaris) i el Segon Cicle, que conduïx a l'obtenció del Diploma de Mestre en Valencià, format pel Curs de Capacitació Lingüística de Nivell III i el Curs Específic D. (Annexos I i II)

2. Els cursos específics A i B, orientats cap a l'educació plurilingüe, la didàctica integrada de llengües, la didàctica integrada de llengües i continguts i l'ensenyament de segones i terceres llengües seran comuns tant per al professorat que aspire a obtenir el Certificat de Capacitació en Valencià com el Certificat de Capacitació en Anglès o en altres llengües estrangeres.

Article 4. Horaris i currículum

La distribució horària i el currículum de les diverses matèries que integren el Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, en Anglès i en altres llengües estrangeres del professorat no universitari són els que figuren als annexos I i II de la present orde.

Article 5. Primer Cicle

1. Per a superar el Primer Cicle, tot l'alumnat haurà de cursar successivament, els Nivells 0, I i II del Pla de Formació, així com un dels cursos específics A o B.

2. No obstant això, l'alumnat que desitge no cursar el Nivell 0, haurà de superar la Prova de Nivell 0 per a accedir al Nivell I que, a este efecte, es convocarà.

3. Podrà accedir directament al Nivell I l'alumnat que estiga en possessió del Certificat de Coneixements Orals de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià o que haja superat el segon curs del Nivell Bàsic de Valencià de les escoles oficials d'idiomes.

4. Per a accedir al Nivell II, l'alumnat haurà de superar el Nivell I o estar en possessió del Certificat de Grau Elemental de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià o haver superat el Primer Curs del Nivell Intermedi de Valencià de les escoles oficials d'idiomes.

5. Per a accedir a un dels Cursos de Formació Tecnocodidàctica del Primer Cicle (A o B), l'alumnat haurà d'haver superat el Nivell I o estar en possessió del Certificat de Grau Mitjà de la Junta Qualificadora

ORDENE

Se crea el Plan de Formación Lingüísticotècnica en Lenguas del Profesorado no Universitario.

CAPÍTULO I
PLAN DE FORMACIÓN LINGÜÍSTICOTÈCNICA
EN VALENCIANO

Artículo 1. Capacitación Lingüísticotècnica en valenciano

Para la capacitación en valenciano, este plan de formación lingüística y técnica tiene como objetivos dotar de la formación necesaria al profesorado valenciano para que este alcance la competencia lingüístico-comunicativa en valenciano para ejercer la docencia en y del valenciano en los diferentes niveles de enseñanza no universitaria.

Artículo 2. Titulaciones

La Conselleria competente en materia de educación expedirá los títulos administrativos siguientes de acuerdo con la situación académica del profesorado con respecto al Plan de Formación Lingüísticotècnica en Lenguas del Profesorado no Universitario: Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Valenciano y el Diploma de Maestro en Valenciano.

Artículo 3. Estructura del Plan de Formación Lingüísticotècnica en Valenciano

1. El Plan de Formación Lingüísticotècnica en Valenciano comprenderá dos ciclos: un Primer Ciclo, que conduce a la obtención del Certificado de Capacitación en Valenciano, formado por los cursos de Capacitación Lingüística en Valenciano Nivel 0, Nivel I y Nivel II y uno de los cursos de Formación Tecnocodidàctica siguientes: Curso Específico A (para profesorado de Educación Infantil o de Educación Primaria) o Curso Específico B (para el profesorado del resto de niveles no universitarios), y el Segundo Ciclo, que conduce a la obtención del Diploma de Maestro en Valenciano, formado por el Curso de Capacitación Lingüística de Nivel III y el Curso Específico D. (Anexos I y II)

2. Los cursos específicos A y B, orientados hacia la educación plurilingüe, la didáctica integrada de lenguas, la didáctica integrada de lenguas y contenidos y la enseñanza de segundas y terceras lenguas serán comunes tanto para el profesorado que aspire a obtener el Certificado de Capacitación en Valenciano como el Certificado de Capacitación en Inglés o en otras lenguas extranjeras.

Artículo 4. Horarios y currículo

La distribución horaria y el currículo de las diversas materias que integran el Plan de Formación Lingüísticotècnica en Valenciano, en Inglés y en otras lenguas extranjeras del profesorado no universitario son los que figuren en los anexos I y II de la presente orden.

Artículo 5. Primer Ciclo

1. Para superar el Primer Ciclo, todo el alumnado deberá cursar sucesivamente, los Niveles 0, I y II del Plan de Formación, así como uno de los cursos específicos A o B.

2. No obstante, el alumnado que no deseen cursar el Nivel 0, deberá superar la Prueba de Nivel 0 para acceder al Nivel I que, a tal efecto se convocará.

3. Podrá acceder directamente al Nivel I el alumnado que esté en posesión del Certificado de Conocimientos Orales de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià o que haya superado el segundo curso del Nivel Básico de Valenciano de las escuelas oficiales de idiomas.

4. Para acceder al Nivel II, el alumnado deberá superar el Nivel I o estar en posesión del Certificado de Grado Elemental de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià o haber superado el Primer Curso del Nivel Intermedio de Valenciano de las escuelas oficiales de idiomas.

5. Para acceder a uno de los Cursos de Formación Técnico-Didáctica del Primer Ciclo (A o B), el alumnado deberá haber superado el Nivel I o estar en posesión del Certificado de Grado Medio de la Junta

ra de Coneixements de València o del Certificat de Grau Superior de la Junta Qualificadora de Coneixements de València.

6. Tenint en compte les convocatòries de cursos del pla de formació que es faran, l'alumnat que ho desitge podrà cursar, alhora, el Nivell II i un dels cursos específics.

Article 6. Segon Cicle

Per a accedir al Segon Cicle, s'haurà d'acreditar estar en possessió del Certificat de Capacitació per a l'Ensenyament en València. Este Segon Cicle està dirigit únicament al professorat d'Educació Secundària d'àrees lingüístiques, al professorat d'Educació Infantil i al professorat d'Educació Primària.

Article 7. Assistència i avaluació

Per a obtenir la qualificació d'apte en qualsevol dels cursos que integren el Pla de Formació en València, l'alumnat haurà de superar la prova oral i la prova escrita que es convocaran per tal de constatar que cada alumne o alumna ha assolit els objectius marcats. L'assistència als cursos és obligatòria: l'alumnat que no assistisca a un mínim del 85% de les hores, perdrà el dret a presentar-se a les dos convocatòries de proves finals.

Article 8. Expedició del Certificat de Capacitació per a l'Ensenyament en València

La Conselleria competent en matèria d'educació expedirà el Certificat de Capacitació per a l'Ensenyament en València, a més dels casos que ja preveu la legislació vigent, a les persones que acrediten estar en possessió de les certificacions següents:

1. Certificat acadèmic de la Universitat d'Alacant, de la Universitat Jaume I de Castelló o de la Universitat de València Estudi General que acredite haver superat el Primer Cicle del Pla de Formació en València del Professorat no Universitari.

2. Certificat de Grau Mitjà o Certificat de Grau Superior expedits per la Junta Qualificadora de Coneixements de València juntament amb el certificat acadèmic de la Universitat d'Alacant, de la Universitat Jaume I de Castelló o de la Universitat de València Estudi General que acredite haver superat un dels cursos específics del Primer Cicle (A o B) del Pla de Formació Lingüísticotècnica en València del Professorat no Universitari.

Article 9. Expedició del Diploma de Mestre de València

La Conselleria competent en matèria d'educació expedirà el Diploma de Mestre de València, a més dels casos que preveu la legislació vigent, a les persones que acrediten estar en possessió del certificat acadèmic de la Universitat d'Alacant, de la Universitat Jaume I de Castelló o de la Universitat de València Estudi General que acredite haver superat el Segon Cicle del Pla de Formació en València del Professorat no Universitari.

Article 10. Facultats

1. El Certificat de Capacitació per a l'Ensenyament en València facultarà el professorat que l'obtinga per a l'ensenyament en valencià com a llengua vehicular en la totalitat dels nivells d'ensenyament no universitari, sempre que estiga en possessió de les titulacions o condicions acadèmiques i administratives requerides per a impartir la docència en els esmentats nivells.

2. El Certificat de Capacitació per a l'Ensenyament en València, així mateix, facultarà el professorat que l'obtinga per a impartir continguts curriculars de valencià en Educació Infantil i l'àrea de Valencià en Educació Primària, sempre que estiga en possessió de les titulacions o condicions acadèmiques i administratives requerides per a impartir la docència en els esmentats nivells.

3. El Diploma de Mestre de València facultarà el professorat que l'obtinga per a impartir l'ensenyament en valencià com a llengua vehicular en la totalitat dels nivells d'ensenyament no universitari, sempre que estiga en possessió de les titulacions o condicions acadèmiques i administratives requerides per a impartir la docència en els esmentats nivells.

Qualificadora de Coneixements de València o el Certificado de Grado Superior de la Junta Qualificadora de Coneixements de València.

6. Teniendo en cuenta las convocatorias de cursos del plan de formación que se harán, el alumnado que lo desee podrá cursar, al mismo tiempo, el Nivel II y uno de los cursos específicos.

Artículo 6. Segundo Ciclo

Para acceder al Segundo Ciclo, se deberá acreditar estar en posesión del Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Valenciano. Este Segundo Ciclo está dirigido únicamente al profesorado de Educación Secundaria de áreas lingüísticas, al profesorado de Educación Infantil y al profesorado de Educación Primaria.

Artículo 7. Asistencia y evaluación

Para obtener la calificación de apto en cualquiera de los cursos que integran el Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, el alumnado deberá superar la prueba oral y la prueba escrita que se convocarán para constatar que cada alumno o alumna ha alcanzado los objetivos marcados. La asistencia a los cursos es obligatoria: el alumnado que no asista a un mínimo del 85% de las horas, perderá el derecho a presentarse a las dos convocatorias de pruebas finales.

Artículo 8. Expedición del Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Valenciano

La Conselleria competente en materia de educación expedirá el Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Valenciano, además de los casos que ya contempla la legislación vigente, a las personas que acrediten estar en posesión de las certificaciones siguientes:

1. Certificado académico de la Universitat d'Alacant, de la Universitat Jaume I de Castellón o de la Universitat de València-Estudi General que acredite haber superado el Primer Cicle del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano del Profesorado no Universitario.

2. Certificado de Grado Medio o Certificado de Grado Superior expedidos por la Junta Qualificadora de Coneixements de València junto a la certificación académica de la Universitat d'Alacant, de la Universitat Jaume I de Castellón o de la Universitat de València-Estudi General que acredite haber superado uno de los cursos específicos del Primer Cicle (A o B) del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano del Profesorado no Universitario.

Artículo 9. Expedición del Diploma de Maestro de Valenciano

La Conselleria competente en materia de educación expedirá el Diploma de Maestro de Valenciano, además de los casos que contempla la legislación vigente, a las personas que acrediten estar en posesión de la certificación académica de la Universitat d'Alacant, de la Universitat Jaume I de Castellón o de la Universitat de València-Estudi General que acredite haber superado el Segundo Cicle del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano del Profesorado no Universitario.

Artículo 10. Facultades

1. El Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Valenciano facultará al profesorado que lo obtenga para la enseñanza en valenciano como lengua vehicular en la totalidad de los niveles de enseñanza no universitaria, siempre que esté en posesión de las titulaciones o condiciones académicas y administrativas requeridas para impartir la docencia en los citados niveles.

2. El Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Valenciano, asimismo, facultará al profesorado que lo obtenga para impartir contenidos curriculares de valenciano en Educación Infantil y el área de Valenciano en Educación Primaria, siempre que esté en posesión de las titulaciones o condiciones académicas y administrativas requeridas para impartir la docencia en los citados niveles.

3. El Diploma de Maestro de Valenciano facultará al profesorado que lo obtenga para impartir la enseñanza en valenciano como lengua vehicular en la totalidad de los niveles de enseñanza no universitaria, siempre que esté en posesión de las titulaciones o condiciones académicas y administrativas requeridas para impartir la docencia en los citados niveles.

4. Així mateix, el Diploma de Mestre de Valencià facultarà el professorat que l'obtinga per a impartir continguts curriculars de valencià en tots els nivells d'ensenyament no universitaris, sempre que estiga en possessió de les titulacions o condicions acadèmiques i administratives requerides per a impartir la docència en els esmentats nivells.

CAPÍTOL II
PLA DE FORMACIÓ EN ANGLÈS I
EN ALTRES LLENGÜES ESTRANGERES

Article 11. Comissió de Capacitació en Llengües Estrangeres

1. Es crea la Comissió de Capacitació en Llengües Estrangeres, dependent de la Secretaria Autònoma competent en matèria d'educació, amb la finalitat de:

- Convocar cursos i proves de nivell relacionats amb l'ús vehicular de les llengües estrangeres en el sistema educatiu valencià.
- Certificar la Capacitació en Llengües Estrangeres del professorat valencià.

2. La Comissió de Capacitació en Llengües Estrangeres estarà formada per:

- Un president o presidenta: el o la titular de la Secretaria Autònoma d'Educació.
- Un vicepresident o vicepresidenta: el director o la directora general d'Ordenació i Centres Docents.
- Un secretari o secretària: un tècnic o tècnica del servei competent en matèria de plurilingüisme.
- Set vocals: professors i professores de reconegut prestigi en el camp de l'ensenyament de llengües, designats per l'administració i pertanyents al cos de mestres, al cos de professors d'Ensenyament Secundari i al Cos de Professors de les Escoles Oficials d'Idiomes.

3. Per tractar-se d'un òrgan colegiat, a la Comissió de Capacitació en Llengües Estrangeres, i a totes aquelles subcomissions que es constituïsquen al seu si, els serà aplicable la regulació continguda en els articles 22 a 27 de la Llei 30/1992, de 26 de novembre, de Règim Jurídic de les Administracions Públiques i del Procediment Administratiu Comú.

Article 12. Capacitació en anglès i en altres llengües estrangeres

Per a la capacitació en anglès i en altres llengües estrangeres presents en el currículum del sistema educatiu valencià, este pla de formació tècnica té com a objectiu dotar el professorat valencià de la formació metodològica necessària per a impartir ensenyament en les llengües estrangeres que integren el currículum valencià no universitari.

Article 13. Titulacions

La conselleria competent en matèria d'educació, d'acord amb la situació acadèmica del professorat respecte al Pla de Formació Lingüísticotècnica en Llengües del Professorat no Universitari, expedirà el títol administratiu de Certificat de Capacitació en Anglès i en altres llengües estrangeres.

Article 14. Estructura del Pla de Formació en Anglès i en altres llengües estrangeres

El Pla de Formació en Anglès i en altres llengües estrangeres, que condueix a l'obtenció del Certificat de Capacitació en Anglès i en altres llengües estrangeres, comprén els cursos de Formació Tecnico didàctica següents: el Curs Específic A (per al professorat d'Educació Infantil o d'Educació Primària) o el Curs Específic B (per al professorat de la resta de nivells no universitaris).

Article 15. Obtenció de la titulació

Per a obtindre el Certificat de Capacitació en Anglès i en altres llengües estrangeres, tot el professorat que acredite el nivell lingüístic requerit (B1 del MECR per al professorat d'Educació Infantil o d'Edu-

4. Asimismo, el Diploma de Maestro de Valenciano facultará al profesorado que lo obtenga para impartir contenidos curriculares de valenciano en todos los niveles de enseñanza no universitarios, siempre que esté en posesión de las titulaciones o condiciones académicas y administrativas requeridas para impartir la docencia en los citados niveles.

CAPÍTULO II
PLAN DE FORMACIÓN EN INGLÉS Y
EN OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS

Artículo 11. Comisión de Capacitación en Lenguas Extranjeras

1. Se crea la Comisión de Capacitación en Lenguas Extranjeras, dependiente de la Secretaría Autónoma competente en materia de educación, con la finalidad de:

- Convocar cursos y pruebas de nivel relacionados con el uso vehicular de las lenguas extranjeras en el sistema educativo.
- Certificar la Capacitación en Lenguas Extranjeras del profesorado valenciano.

2. La Comisión de Capacitación en Lenguas Extranjeras actuará colegiadamente, adoptando acuerdos por mayoría, y estará formada por:

- Un presidente o presidenta: el o la titular de la Secretaría Autónoma de Educación.
- Un vicepresidente o vicepresidenta: el director o la directora general de Ordenación y Centros Docentes.
- Un secretario o secretaria: un técnico o técnica del servicio competente en materia de plurilingüismo.

- Siete vocales: profesores y profesoras de reconocido prestigio en el campo de la enseñanza de lenguas, designados por la administración y pertenecientes al cuerpo de maestros, al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria y al cuerpo de profesores de las escuelas oficiales de idiomas.

3. Por tratarse de un órgano colegiado, a la Comisión de Capacitación en Lenguas Extranjeras, y a cuantas subcomisiones específicas se constituyan en su seno, les será de aplicación la regulación contenida en los artículos 22 a 27 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Artículo 12. Capacitación en inglés y en otras lenguas extranjeras

Para la capacitación en inglés y en las otras lenguas extranjeras presentes en el currículo del sistema educativo valenciano, este plan de formación técnica tiene como objetivo dotar al profesorado valenciano de la formación metodológica necesaria para impartir enseñanza en las lenguas extranjeras que integran el currículo valenciano no universitario.

Artículo 13. Titulaciones

La conselleria competente en materia de educación, de acuerdo con la situación académica del profesorado con respecto al Plan de Formación Lingüísticotécnica en Lenguas del Profesorado no Universitario, expedirá el título administrativo de Certificado de Capacitación en Inglés y en otras lenguas extranjeras.

Artículo 14. Estructura del Plan de Formación en Inglés y en otras lenguas extranjeras

El Plan de Formación en Inglés y en otras lenguas extranjeras, que conduce a la obtención del Certificado de Capacitación en Inglés y en otras lenguas extranjeras comprenderá los cursos de Formación Tecnico didáctica siguientes: el Curso Específico A (para profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria) o el Curso Específico B (para el profesorado del resto de niveles de enseñanza no universitarios).

Artículo 15. Obtención de la titulación

Para obtener el Certificado de Capacitación en Inglés y en otras lenguas extranjeras, todo el profesorado que acredite el nivel lingüístico requerido (B1 del MCER para el profesorado de Educación Infan-

ciació Primària, o B2 del MECR per al professorat de la resta de nivells no universitaris) haurà de seguir el Curs Específic A (per al professorat d'Educació Infantil o d'Educació Primària) o el Curs Específic B (per al professorat de la resta de nivells no universitaris).

Article 16. Facultats

El Certificat de Capacitació en Anglès i en altres llengües estrangeres facultarà el professorat que l'obtinga per a impartir en la llengua estrangera corresponent les àrees no lingüístiques de tots els nivells no universitaris, sempre que estiga en possessió de les titulacions o condicions acadèmiques i administratives requerides per a impartir la docència en els esmentats nivells.

DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA

Única. Equivalències amb altres certificacions acadèmiques

En tant que hi haja professorat que haja cursat algun dels cursos del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià que regulava l'Orde de 5 de febrer de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, la Conselleria competent en matèria d'educació considerarà equivalents les certificacions acadèmiques universitàries següents (vegeu annex III):

a) El Nivell 0 del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, regulat per l'Orde de 5 de febrer de 1997 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, equival al Nivell 0 de Valencià del Pla de Formació en Llengües, regulat per esta orde, i al Nivell A2 en Valencià del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

b) La Prova de Nivell 0 del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, regulat per l'Orde de 5 de febrer de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, equival al Nivell 0 de Valencià del Pla de Formació en Llengües, regulat per esta orde, i al Nivell A2 en Valencià del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

c) El Nivell I del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, regulat per l'Orde de 5 de febrer de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, equival al Nivell I de Valencià del Pla de Formació en Llengües, regulat per esta orde, i al Nivell B1 en Valencià del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

d) La Prova de Nivell I del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, regulat per l'Orde de 5 de febrer de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, equival al Nivell I de Valencià del Pla de Formació en Llengües, regulat per esta orde, i al Nivell B1 en Valencià del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

e) El Nivell II del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, regulat per l'Orde de 5 de febrer de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, equival al Nivell II de Valencià del Pla de Formació en Llengües, regulat per esta orde, i al Nivell B2 en Valencià del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

f) El Nivell III del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, regulat per l'Orde de 5 de febrer de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, equival al Nivell III de Valencià del Pla de Formació en Llengües, regulat per esta orde, i al Nivell C1 en Valencià del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

g) El Curs Específic D del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià, regulat per l'Orde de 5 de febrer de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, equival al Curs Específic D del Pla de Formació en Llengües regulat per esta orde.

DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

Única. Derogació normativa

Queda derogada l'Orde de 5 de febrer de 1997, per la qual es regula el Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià del Professorat

til o de Educación Primaria, o B2 del MCER para el profesorado del resto de niveles de enseñanza no universitarios) deberá seguir el Curso Específico A (para el profesorado de Educación Infantil o de Educación Primaria) o el Curso Específico B (para el profesorado del resto de niveles no universitarios).

Artículo 16. Facultades

El Certificado de Capacitación en Inglés y en otras lenguas extranjeras facultará al profesorado que lo obtenga para impartir en la lengua extranjera correspondiente las áreas no lingüísticas de todos los niveles no universitarios, siempre que esté en posesión de las titulaciones o condiciones académicas y administrativas requeridas para impartir la docencia en los citados niveles.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA

Única. Equivalencias con otras certificaciones académicas

En tanto que haya profesorado que haya cursado alguno de los cursos del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano que regulaba la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, la Conselleria competente en materia de educación considerará equivalentes las certificaciones académicas universitarias siguientes (ver anexos):

a) El Nivel 0 del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, regulado por la Orden de 5 de febrero de 1997 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, equivale al Nivel 0 de Valenciano del Plan de Formación en Lenguas regulado por esta orden y al Nivel A2 en Valenciano del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

b) La Prueba de Nivel 0 del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, regulado por la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, equivale al Nivel 0 de Valenciano del Plan de Formación en Lenguas, regulado por esta orden, y al Nivel A2 en Valenciano del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

c) El Nivel I del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, regulado por la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, equivale al Nivel I de Valenciano del Plan de Formación en Lenguas, regulado por esta orden, y al Nivel B1 en Valenciano del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

d) La Prueba de Nivel I del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, regulado por la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, equivale al Nivel I de Valenciano del Plan de Formación en Lenguas, regulado por esta orden, y al Nivel B1 en Valenciano del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

e) El Nivel II del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, regulado por la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, equivale al Nivel II de Valenciano del Plan de Formación en Lenguas, regulado por esta orden, y al Nivel B2 en Valenciano del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

f) El Nivel III del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, regulado por la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, equivale al Nivel III de Valenciano del Plan de Formación en Lenguas, regulado por esta orden, y al Nivel C1 en Valenciano del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

g) El Curso Específico D del Plan de Formación Lingüísticotécnica en Valenciano, regulado por la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, equivale al Curso Específico D del Plan de Formación en Lenguas regulado por esta orden.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA

Única. Derogación normativa

Queda derogada la Orden de 5 de febrero de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula el Plan de Forma-

no Universitari, i l'obtenció de les titulacions administratives necessàries per a l'ensenyament en valencià i del valencià en tots els nivells no universitaris. Així mateix, queden derogades totes aquelles disposicions d'igual o inferior rang que s'oposen al que disposa esta orde.

DISPOSICIÓ FINAL

Única. Entrada en vigor

La present orde entrarà en vigor el dia següent de ser publicada en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*.

València, 5 d'octubre de 2009

El conseller d'Educació,
ALEJANDRO FONT DE MORA TURÓN

ANNEX I

Estructura del Pla de Formació en Valencià del Professorat no Universitari

El Primer Cicle presenta els itineraris següents:

- Cursar optativament el Nivell 0 (85 hores) o realitzar la Prova de Nivell 0 per a accedir al Nivell I.
- Cursar el Nivell I (85 hores).
- Cursar el Nivell II (85 hores), després d'haver superat el nivell anterior.

- Per a finalitzar el Primer Cicle cal cursar obligatòriament un dels cursos específics A o B (50 hores), depenent del perfil de l'alumnat:

Curs Específic A: professorat d'Educació Infantil o d'Educació Primària.

Curs Específic B: professorat de la resta de nivells educatius no universitaris.

En el Segon Cicle, l'alumnat ha de cursar obligatòriament el Nivell III (85 hores) i el Curs Específic D (50 hores)

Estructura del Pla de Formació en Anglès i en altres llengües estrangeres del Professorat no Universitari

1. Formació:

La formació lingüística requerida per a accedir als cursos específics (B1 per al professorat d'Educació Infantil i Educació Primària, i B2 per al professorat de la resta de nivells educatius no universitaris) l'oferixen els següents programes i organismes:

- El Programa de Suport a l'Ensenyament i l'Aprenentatge de Llengües Estrangeres (PALE).
- Universitats.
- Escoles oficials d'idiomes.

La formació metodològica oferida pel present pla de formació en anglès i en altres llengües estrangeres del professorat no universitari consta de:

- Curs Específic A: per al professorat d'Educació Infantil o d'Educació Primària.
- Curs Específic B: per al professorat de la resta de nivells educatius no universitaris.

2. Titulacions:

Els següents organismes acreditaran la formació lingüística del professorat:

- Universitats.
- Escoles oficials d'idiomes per mitjà de les certificacions de nivell corresponent.

- Altres diplomes i certificacions acreditatives del coneixement d'idiomes i homologats per la conselleria competent en matèria d'educació.

ción Lingüísticotécnica en Valenciano del Profesorado no Universitario, y la obtención de las titulaciones administrativas necesarias para la enseñanza en Valenciano y del Valenciano en todos los niveles de enseñanza no universitarios, en todo lo que se opone al contenido de la presente orden. Asimismo, quedan derogadas todas aquellas disposiciones de igual o inferior rango que se opongan a lo dispuesto en esta orden.

DISPOSICIÓN FINAL

Única. Entrada en vigor

La presente orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*.

Valencia, 5 de octubre de 2009

El conseller de Educación,
ALEJANDRO FONT DE MORA TURÓN

ANEXO I

Estructura del Plan de Formación en Valenciano del Profesorado no Universitario

El Primer Ciclo presenta los siguientes itinerarios:

- Cursar optativamente el Nivel 0 (85 horas) o realizar la Prueba de Nivel 0 para acceder al Nivel I.
- Cursar el Nivel I (85 horas).
- Cursar el Nivel II (85 horas), después de haber superado el nivel anterior.

- Para finalizar el Primer Ciclo hay que cursar obligatoriamente uno de los cursos específicos A o B (50 horas), dependiendo del perfil del alumnado:

Curso Específico A: profesorado de Educación Infantil o de Educación Primaria.

Curso Específico B: profesorado del resto de niveles educativos no universitarios.

En el Segundo Ciclo, el alumnado debe cursar obligatoriamente el Nivel III (85 horas) y el Curso Específico D (50 horas)

Estructura del Plan de Formación en Inglés y en otras lenguas extranjeras del Profesorado no Universitario

1. Formación:

La formación lingüística requerida para acceder a los cursos específicos (B1 para el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, y B2 para el profesorado del resto de niveles educativos no universitarios) lo ofrecen los siguientes programas y organismos:

- El Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE).
- Universidades.
- Escuelas oficiales de idiomas.

La formación metodològica ofrecida por el presente plan de formación en inglés y en otras lenguas extranjeras del profesorado no universitario consta de:

- Curso Específico A: para el profesorado de Educación Infantil o d'Educación Primària.
- Curso Específico B: para el profesorado del resto de niveles educativos no universitarios.

2. Titulaciones:

Los siguientes organismos acreditarán la formación lingüística del profesorado:

- Universidades.
- Escuelas oficiales de idiomas por medio de las certificaciones de nivel correspondiente.

- Otros diplomas y certificaciones acreditativas del conocimiento de idiomas y homologados por la conselleria competente en materia de educación.

ANNEX II

Objectius i continguts dels diferents cursos de nivell de llengua

La programació (objectius i continguts) de cada un dels Cursos de Nivell de Llengua del Pla de Formació en Valencià i dels cursos específics del Pla de Formació en Valencià i del Pla de Formació en Anglès i en altres llengües estrangeres és la següent:

PLA DE FORMACIÓ EN VALENCIÀ
PRIMER CICLE

Nivell 0 (Prova de Nivell 0) (A2)

OBJECTIUS

1. Comprendre discursos orals quotidians, dels mitjans de comunicació i dels àmbits acadèmic i literari.

2. Comprendre discursos escrits senzills que es produeixen en àmbits formals.

3. Expressar-se oralment mitjançant textos breus però cohesionats, coherents i adequats a situacions comunicatives quotidianes.

4. Reflexionar sobre els mecanismes bàsics de la llengua en els plans fonològic, morfosintàctic, lexicosemàntic i textual.

5. Reconèixer la diversitat de variants diatòpiques de la llengua com a fet consubstancial i enriquidor de les llengües.

6. Desenvolupar actituds positives envers la llengua en tots els àmbits d'ús, a partir del coneixement crític.

CONTINGUTS PER NUCLIS

I. COMPRESIÓ I PRODUCCIÓ DE DISCURSOS

1. Microhabilitats que integren l'habilitat d'escoltar.

2. Característiques de textos orals estàndard i en la varietat diatòpica pròpia.

3. Textos pertanyents als àmbits acadèmic, periodístic, literari i al de la comunicació interpersonal.

4. La comunicació oral en situacions formals.

5. El text escrit (identificació de tema, finalitat i intenció).

6. Signes gràfics i altres elements no lingüístics en el text explicatiu.

II. DISCURS LITERARI

1. El conte del segle XX.

2. Lectura de textos teatrals.

3. Elements de la rondalla: diàleg i descripció.

4. Dramatització de contes i rondalles en l'escola.

5. La gestualitat com a element dramàtic.

III. REFLEXIÓ LINGÜÍSTICA

A partir de textos inscrits en actes comunicatius d'ús social amb funcions metalingüística, expressiva, informativa i de resposta, organitzem la reflexió en tres blocs on fem una introducció als continguts que es relacionen:

1. Gramàtica textual i pragmàtica:

1.1. Procediments lingüístics que contextualitzen el text: d'impersonalització. Persona gramatical. Dictics (temps, lloc). Modalitat oracional. Modalització discursiva.

1.2. Procediments de cohesió: el-lipsi. Pronominalització. Sinonímia coreferencial. Hiperonímia. Temps (verbal). Connectors.

1.3. Coherència: Idees clau. Organització i nivells de la informació.

2. Àmbit de l'oració i de la paraula.

2.1. Fonologia i ortografia: sistema fonològic i ortogràfic (respecte al castellà).

2.2. Morfosintaxi: substantiu (noms propis). Article (definit, indefinit i personal; apostrofiació i contraccions). Adjectiu (demostratiu, indefinits, numerals, interrogatiu i possessius; gènere i nombre, graus de comparació). Quantificadors. Pronoms (personals, indefinits, demostratius neutrals). Verb (paradigmes regulars, perifrasis verbals). Adverbis i expressions adverbials. Interrogatiu i relatiu. Conjuncions i locucions conjuntives. Preposicions i locucions prepositives. Concordança entre subjecte i aïribut. Comparació més...que/tan...com. Modalitat oracional. Tipus d'oracions: coordinades, subordinades i juxtaposades. Oracions abreujades.

ANEXO II

Objetivos y contenidos de los diferentes cursos de nivel de lengua

La programación (objetivos y contenidos) de cada uno de los Cursos de Nivel de Lengua del Plan de Formación en Valenciano y de los Cursos Específicos del Plan de Formación en Valenciano y del Plan de Formación en Inglés y en otras lenguas extranjeras es la siguiente:

PLAN DE FORMACIÓN EN VALENCIANO
PRIMER CICLO

Nivel 0 (Prueba de Nivel 0) (A2)

OBJETIVOS

1. Comprender discursos orales cotidianos, de los medios de comunicación y de los ámbitos académico y literario.

2. Comprender discursos escritos sencillos que se producen en ámbitos formales.

3. Expresarse oralmente mediante textos breves pero cohesionados, coherentes y adecuados a situaciones comunicativas cotidianas.

4. Reflexionar sobre los mecanismos básicos de la lengua en los planos fonológico, morfosintáctico, lexicosemántico y textual.

5. Reconocer la diversidad de variantes diatópicas de la lengua como hecho consubstancial y enriquecedor de las lenguas.

6. Desarrollar actitudes positivas hacia la lengua en todos los ámbitos de uso, a partir del conocimiento crítico.

CONTENIDOS POR NÚCLEOS

I. COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS

1. Microhabilidades que integran la habilidad de escuchar.

2. Características de textos orales estándar y en la variedad diatópica propia.

3. Textos pertenecientes a los ámbitos académico, periodístico, literario y al de la comunicación interpersonal.

4. La comunicación oral en situaciones formales.

5. El texto escrito (identificación de tema, finalidad e intención).

6. Signos gráficos y otros elementos no lingüísticos en el texto explicativo.

II. DISCURSO LITERARIO

1. El cuento del siglo XX.

2. Lectura de textos teatrales.

3. Elementos de la rondalla: diálogo y descripción.

4. Dramatización de cuentos y rondallas en la escuela.

5. La gestualidad como elemento dramático.

III. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA

A partir de textos inscritos en actos comunicativos de uso social con funciones metalingüística, expresiva, informativa y de respuesta, organizamos la reflexión en tres bloques donde hacemos una introducción a los contenidos que se relacionan:

1. Gramática textual y pragmática:

1.1. Procedimientos lingüísticos que contextualizan el texto: de impersonalización. Persona gramatical. Dicticos (tiempo, lugar). Modalidad oracional. Modalización discursiva.

1.2. Procedimientos de cohesión: elipsis. Pronominalización. Sinonímia coreferencial. Hiperonímia. Tiempo (verbal). Conectores.

1.3. Coherencia: ideas clave. Organización y niveles de la información.

2. Ámbito de la oración y de la palabra.

2.1. Fonología y ortografía: sistema fonológico y ortográfico (con respecto al castellano).

2.2. Morfosintaxis: sustantivo (nombres propios). Artículo (definido, indefinido y personal; apostrofiación y contracciones). Adjetivo (demostrativos, indefinidos, numerales, interrogativos y posesivos; género y número, grados de comparación). Cuantificadores. Pronombres (personales, indefinidos, demostrativos neutrals). Verbo (paradigmas regulares, perifrasis verbal). Adverbios y expresiones adverbiales. Interrogativos y relativos. Conjunciones y locuciones conjuntivas. Preposiciones y locuciones prepositivas. Concordancia entre sujeto y atributo. Comparación más...que/tan...com. Modalidad oracional. Tipo de oraciones: coordinadas, subordinadas y yuxtapuestas. Oraciones abreviadas.

- 2.3. Lèxic i Semàntica: derivació per sufixació. Gentilicis.
IV. ÚS DE LES LLENGÜES
1. El plurilingüisme i la variació lingüística.
2. L'ús de la llengua com a element fonamental en el desenvolupament de la competència comunicativa.
3. L'ús estàndard de la llengua en l'àmbit educatiu.

Nivel I (B1)
OBJECTIUS

1. Comprendre discursos orals en la varietat estàndard i en la varietat diatòpica pròpia.
2. Comprendre discursos escrits quotidians o acadèmics en la varietat estàndard.
3. Expressar-se oralment i per escrit mitjançant textos coherents, cohesionats, correctes gramaticalment i adequats a situacions acadèmiques o quotidianes.
4. Utilitzar el llenguatge com a instrument per a la revisió i l'adquisició de nous aprenentatges.
5. Valorar les obres rellevants de la tradició literària i interpretar textos literaris del segle XX.
6. Reflexionar sobre els mecanismes de la llengua en els plans fonològic, morfosintàctic, lexicosemàntic i textual.
7. Reconèixer la variació com a fet consubstancial a totes les llengües i analitzar críticament els diversos usos socials de les llengües del nostre entorn.
8. Desenvolupar actituds positives envers l'ús del valencià en tots els àmbits d'ús, especialment en l'escolar.

CONTINGUTS PER NUCLIS

A més dels continguts d'este nivell, l'alumnat ha de demostrar haver assolit els continguts dels nivells anteriors.

I. COMPRENSIÓ I PRODUCCIÓ DE DISCURSOS

1. Gèneres discursius narratius, descriptius, expositius i argumentatius pertanyents a diferents àmbits d'ús.
2. Estratègies de lectura.
3. Producció escrita (planificació, textualització i revisió).
4. L'escriptura: tractament o reelaboració de la informació.
5. La variació diastràtica en l'ús oral.
6. Caracterització oral de l'estàndard i de varietats diatòpiques pròpies.

7. Textos en situació de comunicació oral formal.

II. DISCURS LITERARI

1. Autors i obres rellevants de la tradició literària, especialment de la narrativa del segle XX.
2. Elements configuradors de la narració literària.
3. Informacions sobre el context històric i cultural significatives en l'anàlisi i interpretació literàries (instàncies externes que es situen entre l'obra i el lector).
4. Fons bibliogràfic i documentals a disposició de la comunitat educativa: biblioteques, centres de professors, etc.

III. REFLEXIÓ LINGÜÍSTICA

1. Gramàtica textual i pragmàtica.
 - 1.1. Procediments que contextualitzen el text: d'impersonalització. De modalització. Temps/espai de l'enunciació. Modalitat oracional (manifestació de la intenció comunicativa).
 - 1.2. Procediments de cohesió: el·lipsi (de subjecte). Pronominalització (anàfora i catàfora). Sinonímia textual. Hiperonímia. Correlacions verbals: correlacions temporals. El mode. Connectors textuales: ordenació, reformulació, exemplificació, addició i contrast.
 - 1.3. Procediments de coherència: idees principals i secundàries i progressió temàtica.
 2. Àmbit de l'oració i de la paraula.
 - 2.1. Fonologia i ortografia: fonema, so i grafia. Vocalisme (sil·laba, aplec vocàlic, diftong, vocals obertes i tancades). Apostrofació, contracció i guionet en numerals i pronoms. Accentuació i dièresi. Consonantisme (classificació i ortografia). Regles bàsiques. Convencions gràfiques bàsiques. Signes de puntuació.
 - 2.2. Morfosintaxi: sintagma nominal (estructura i components). Determinants. Substantius. Adjectius. Formes i funcions. Sintagma verbal (estructura i components). Numerals, quantitatius i indefinits. Paradigma regular. Verbs irregulars més usuals: verbs velaritzats. Models

- 2.3. Lèxico i Semàntica: derivació por sufixación. Gentilicios.
IV. USO DE LAS LENGUAS
1. El plurilingüismo y la variación lingüística.
2. El uso de la lengua como elemento fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa.
3. El uso estándar de la lengua en el ámbito educativo.

Nivel I (B1)
OBJETIVOS

1. Comprender discursos orales en la variedad estándar y en la variedad diatópica propia.
2. Comprender discursos escritos cotidianos o académicos en la variedad estándar.
3. Expresarse oralmente y por escrito mediante textos coherentes, cohesionados, correctos gramaticalmente y adecuados a situaciones académicas o cotidianas.
4. Utilizar el lenguaje como instrumento para la revisión y la adquisición de nuevos aprendizajes.
5. Valorar las obras relevantes de la tradición literaria e interpretar textos literarios del siglo XX.
6. Reflexionar sobre los mecanismos de la lengua en los planos fonológico, morfosintáctico, lexicosemántico y textual.
7. Reconocer la variación como hecho consustancial a todas las lenguas y analizar críticamente los diversos usos sociales de las lenguas de nuestro entorno.
8. Desarrollar actitudes positivas hacia el uso del valenciano en todos los ámbitos de uso, especialmente en el escolar.

CONTENIDOS POR NÚCLEOS

Además de los contenidos de este nivel, el alumnado debe demostrar haber alcanzado los contenidos de los niveles anteriores.

I. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS

1. Géneros discursivos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos pertenecientes a diferentes ámbitos de uso.
2. Estrategias de lectura.
3. Producción escrita (planificación, textualización y revisión).
4. La escritura: tratamiento o reelaboración de la información.
5. La variación diastrática en el uso oral.
6. Caracterización oral del estándar y de variedades diatópicas propias.

7. Textos en situación de comunicación oral formal.

II. DISCURSO LITERARIO

1. Autores y obras relevantes de la tradición literaria, especialmente de la narrativa del siglo XX.
2. Elementos configuradores de la narración literaria.
3. Informaciones sobre el contexto histórico y cultural significativas en el análisis e interpretación literarias (instancias externas que se sitúan entre la obra y el lector).
4. Fondo bibliográfico y documental a disposición de la comunidad educativa: bibliotecas, centros de profesores, etc.

III. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA

1. Gramática textual y pragmática.
 - 1.1. Procedimientos que contextualizan el texto: de impersonalización. De modalización. Tiempo/espacio de la enunciació. Modalidad oracional (manifestación de la intenció comunicativa).
 - 1.2. Procedimientos de cohesión: elipsis (de sujeto). Pronominalización (anáfora y catáfora). Sinonímia textual. Hiperonímia. Correlaciones verbales: correlaciones temporales. El modo. Conectores textuales: ordenación, reformulación, ejemplificación, adición y contraste.
 - 1.3. Procedimientos de coherencia: ideas principales y secundarias y progresión temática.
 2. Ámbito de la oración y de la palabra.
 - 2.1. Fonología y ortografía: fonema, sonido y grafía. Vocalismo (silaba, unión de vocales, diptongo, vocales abiertas y cerradas). Apostrofació, contracción y guión en numerales y pronombres. Accentuación y dièresis. Consonantismo (clasificación y ortografía). Reglas básicas. Convenciones gráficas básicas. Signos de puntuación.
 - 2.2. Morfosintaxis: sintagma nominal (estructura y componentes). Determinantes. Sustantivos. Adjetivos. Formas y funciones. Sintagma verbal (estructura y componentes). Numerales, cuantitativos e indefinidos. Paradigma regular. Verbos irregulares más usuals: verbos vela-

purs i incoatius. L'imperatiu. Pronoms forts i febles: col·locació en relació amb el verb i substitució pronominal. Adverbis, preposicions i conjuncions: formes i funcions. Relatius. Relatius interrogatius i exclamatius.

2.3. Lèxic: formació (derivació i composició). Polisèmia, sinonímia i antonímia. Locucions i frases fetes. Interferències fonètiques, lèxiques i sintàctiques que afecten el vocabulari bàsic.

IV. ÚS DE LES LLENGÜES

1. Plurilingüisme (factores que el generen).
2. Variació lingüística: l'estàndard com a varietat pròpia de l'ensenyament.
3. La situació plurilingüic a la nostra comunitat i els seus antecedents històrics.
4. L'ús, ferramenta fonamental en el desenrotllament de la competència comunicativa. Paper de l'escola.
5. Usos intencionals entre les llengües en contacte.
6. Actituds relacionades amb l'ús de les llengües en tots els àmbits.
8. L'ús de la llengua com a mitjà per a garantir la consecució dels objectius lingüístics prescrits al currículum.

Nivel II (B2)

OBJECTIUS

1. Analitzar discursos orals i escrits en la varietat estàndard i en diferents varietats diatòpiques.
2. Produir discursos orals i escrits amb adequació, coherència, cohesió i correcció gramatical.
3. Eradicar de les pròpies produccions els usos lingüístics que manifesten discriminació envers les persones o els grups socials.
4. Reconèixer el fet que el desenrotllament de la competència comunicativa en una llengua sols es pot realitzar mitjançant el seu ús.
5. Utilitzar el llenguatge per a l'obtenció i reelaboració de la informació.
6. Interpretar i valorar obres literàries rellevants (especialment les del segle XX i XXI).
7. Reflexionar sobre els mecanismes de la llengua en els plans fonològic, morfosintàctic, lexicosemàntic i textual i aplicar esta reflexió a la regulació de les produccions pròpies.
8. Analitzar la situació social a partir del fenomen del contacte de llengües.
9. Valorar el paper fonamental de l'escola en el coneixement de les llengües.

CONTINGUTS PER NUCLIS

A més dels continguts d'este nivell, l'alumnat ha de demostrar haver assolit els continguts dels nivells anteriors.

I. COMPRENSIÓ I PRODUCCIÓ DE DISCURSOS

1. Gèneres i seqüències textuales orals i escrits pertanyents als diferents àmbits d'ús, amb finalitats diferents (informatiu, prescriptiu, predictiu, lúdic, argumentatiu) i d'acord amb unes determinades seqüències textuales (narrativa, descriptiva, expositiva, instructiva, argumentativa).
 2. Producció oral i escrita (planificació, textualització i revisió).
 3. Informació implícita. Els implícits, les pressuposicions i els marcs de referència.
 4. Usos del llenguatge contra la discriminació envers les persones o grups socials (sexisme, racisme o classisme, prejudicis lingüístics).
 5. Trets caracteritzadors principals dels textos orals propis de diferents àmbits d'ús (tant en la varietat estàndard com en les diverses varietats diatòpiques) i amb l'ús adequat del vocabulari en situacions de comunicació oral formalitzada.
- #### II. DISCURS LITERARI
1. Gèneres i subgèneres literaris. El discurs i procediments narratius. El llenguatge teatral i el llenguatge poètic. La poesia popular.
 2. Obres i autors més representatius de la història de la literatura, especialment del segle XX.
 3. Context històric i cultural en la interpretació del text literari.
 4. El contingut ideològic de les obres literàries en relació amb els valors de la societat.

rizados. Modelos puros e incoatiuos. El imperatiuo. Pronombres fuertes y débiles: colocación en relación con el verbo y sustitución pronominal. Adverbios, preposiciones y conjunciones: formas y funciones. Relativos. Relativos interrogativos y exclamativos.

2.3. Léxico: formación (derivación y composición). Polisemia, sinonimia y antonimia. Locuciones y frases hechas. Interferencias fonéticas, léxicas y sintácticas que afectan al vocabulario básico.

IV. USO DE LAS LENGUAS

1. Plurilingüismo (factores que lo generan).
2. Variación lingüística: el estándar como variedad propia de la enseñanza.
3. La situación plurilingüic en nuestra comunidad y sus antecedentes históricos.
4. El uso, herramienta fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa. Papel de la escuela.
5. Usos intencionales entre las lenguas en contacto.
6. Actitudes relacionadas con el uso de las lenguas en todos los ámbitos.
7. El uso de la lengua como medio para garantizar la consecució de los objetivos lingüísticos prescritos al currículo.

Nivel II (B2)

OBJETIVOS

1. Analizar discursos orales y escritos en la variedad estándar y en diferentes variedades diatópicas.
2. Producir discursos orales y escritos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical.
3. Erradicar de las propias producciones los usos lingüísticos que manifiestan discriminación hacia las personas o los grupos sociales.
4. Reconocer el hecho de que el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua solo se puede realizar mediante su uso.
5. Utilizar el lenguaje para la obtención y reelaboración de la información.
6. Interpretar y valorar obras literarias relevantes (especialmente las de los siglos XX y XXI).
7. Reflexionar sobre los mecanismos de la lengua en los planos fonológico, morfosintáctico, lexicosemántico y textual y aplicar esta reflexión a la regulación de las producciones propias.
8. Analizar la situación social a partir del fenómeno del contacto de lenguas.
9. Valorar el papel fundamental de la escuela en el conocimiento de las lenguas.

CONTENIDOS POR NÚCLEOS

Además de los contenidos de este nivel, el alumnado debe demostrar haber alcanzado los contenidos de los niveles anteriores.

I. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS

1. Géneros y secuencias textuales orales y escritos pertenecientes a los diferentes ámbitos de uso, con finalidades diferentes (informativo, prescriptivo, predictivo, lúdico, argumentativo) y de acuerdo con unas determinadas secuencias textuales (narrativa, descriptiva, expositiva, instructiva, argumentativa).
 2. Producción oral y escrita (planificación, textualización y revisión).
 3. Información implícita. Los implícitos, las presuposiciones y los marcos de referencia.
 4. Usos del lenguaje contra la discriminación hacia las personas o grupos sociales (sexismo, racismo o clasismo, prejuicios lingüísticos).
 5. Rasgos caracterizadores principales de los textos orales propios de diferentes ámbitos de uso (tanto en la variedad estándar como en las diversas variedades diatópicas) y con el uso adecuado del vocabulario en situaciones de comunicación oral formalizada.
- #### II. DISCURSO LITERARIO
1. Géneros y subgéneros literarios. El discurso y procedimientos narrativos. El lenguaje teatral y el lenguaje poético. La poesía popular.
 2. Obras y autores más representativos de la historia de la literatura, especialmente del siglo XX.
 3. Contexto histórico y cultural en la interpretación del texto literario.
 4. El contenido ideológico de las obras literarias en relación con los valores de la sociedad.

5. Principals obres, autors i col·leccions dirigides al públic infantil i juvenil.

III. REFLEXIÓ LINGÜÍSTICA

1. Gramàtica textual i pragmàtica:

1.1. Procediments que contextualitzen el text: recursos d'impersonalització, recursos de modalització.

1.2. Procediments de cohesió: Camps lèxics o semàntics. Referència i salt semàntic. Corelacions verbals. Arxiconector «i». Connectors causatius. Marcadors d'ordre i temps.

1.3. Procediments de coherència: finalitat comunicativa, coherència interna, progressió temàtica.

2. Àmbit de l'oració i de la paraula.

2.1. Fonologia i ortografia: fonètica sintàctica. Pronúncia i elocució estàndard i formal. Discriminació de sons, desplaçament accentual impropri. Evitació d'assimilacions, dissimilacions, metàtesis, addició o supressions incorrectes o no recomanables. Fonètica i ortografia contrastives amb altres llengües. Escriptura i pronúncia correcta d'homòfons i parònims. Escriptura de compostos i derivats. Accentuació: excepcions a regles generals, registre formal. Dièresi (excepcions i estalvi). Usos de l'article. Apostrofació i contracció en sigles, acrònims, toponímia, citacions. Pronoms febles. Escriptura i pronúncia d'abreviacions, sigles i acrònims. Escriptura de xifres, magnituds i quantitats en lletra o en número segons el context.

2.2. Morfosintaxi: convencions gràfiques en lèxic comú i onomàstica. Signes de puntuació: domini de regles avançades. Incisos i gradacions. Elements elidits i puntuació. Modalitat oracional (context i finalitat). Tipus d'oracions (hipotaxi i parataxi). Tipus d'oracions subordinades. Construccions sintètiques i analítiques. Morfologia del substantiu i adjectiu. Assignació de gènere tot evitant interferències morfològiques. Usos contrastius amb altres llengües. Determinants: l'article determinat. L'article en toponímia. Sintaxi de l'article. Solucions a l'article neutre. Demonstratius: usos dictics. Formes reforçades i no reforçades i nivells de formalitat. Possessius: formes àtones i tòniques. Ús abusiu del possessiu. Dixi dels possessius. Numerals. Cardinals i ordinals. Ús coherent de la diversitat formal i de la concordança. Multiplicatius. Numerals col·lectius. Quantitatius: precisió en l'ús. Concordança. Expressió de la quantitat mitjançant fraseologia i locucions quantitatives. Indefinits: Valors universal, existencial i negatiu. Usos negatius en interrogatius i negatius. Relatius: usos en oracions explicatives i específiques. El relatiu i l'antecedent: condordança. Relatius interrogatius i exclamatius. Verbs. Morfologia i sintaxi. Paradigma irregular. Perífrasi: probabilitat i imminència. Sintagma verbal (ser i estar, doble negació, concordança del participi). Valors bàsics de l'indicatiu i del subjuntiu. Formes personals i no personals. Usos del gerundi. Adverbis i locucions adverbials oracionals. Dixi adverbial. Preposició i locucions preposicionals. Canvi i caiguda de preposicions. Usos introductoris de complements. Construccions circumstancials amb formes no personals del verb. Usos impropis. Conjuncions. Connectivitat oracional (conjuncions de coordinació i de subordinació). Pronoms forts i febles: morfologia, funcions (combinacions binàries), referència i connectivitat.

2.3. Lexicosemàntica: origen, evolució i formació. Composició, derivació, lexicalització. Els neologismes. Relacions lexicosemàntiques (sentit figurat). Interferències (barbarismes). Variació lexical en funció del registre i del dialecte. Adequació lèxica. La precisió semàntica. Els falsos sinònims. Reculls lèxics (diccionaris i vocabularis). Nomenclàtors.

IV. ÚS DE LES LLENGÜES

1. Diversitat lingüística i fenòmens de contacte de llengües, nocions bàsiques (anàlisi de la situació que envolta els aprenents).

2. Les varietats diatòpiques de la llengua.

3. Funcions de l'estàndard, especialment a l'àmbit escolar.

4. Com millorar l'aprenentatge lingüístic en un centre.

5. Principales obras, autores y colecciones dirigidas al público infantil y juvenil.

III. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA

1. Gramàtica textual i pragmàtica.

1.1. Procedimientos que contextualizan el texto: recursos de impersonalización, recursos de modalización.

1.2. Procedimientos de cohesión: Campos léxicos o semánticos. Referencia y salto semántico. Corelaciones verbales. Archiconector «i». Conectores causativos. Marcadores de orden y tiempo.

1.3. Procedimientos de coherencia: finalidad comunicativa. Coherencia interna. Progresión temática.

2. Àmbit de la oració i de la paraula.

2.1. Fonologia i ortografia: fonètica sintàctica. Pronunciación y elocución estándar y formal. Discriminación de sonidos, desplazamiento acentual impropio. Evitación de asimilaciones, disimilaciones, metátesis, adición o supresiones incorrectas o no recomendables. Fonética y ortografía contrastivas con otras lenguas. Escritura y pronunciación correcta de homófonos y parónimos. Escritura de compuestos y derivados. Acentuación: excepciones a reglas generales, registro formal. Diéresis (excepciones y ahorro). Usos del artículo. Apostrofación y contracción en siglas, acrónimos, toponimia, citaciones. Pronombres débiles. Escritura y pronunciación de abreviaciones, siglas y acrónimos. Escritura de cifras, magnitudes y cantidades en letra o en número según el contexto.

2.2. Morfosintaxis: convenciones gráficas en léxico común y onomástica. Signos de puntuación: dominio de reglas avanzadas. Incisos y gradaciones. Elementos elididos y puntuación. Modalidad oracional (contexto y finalidad). Tipo de oraciones (hipotaxis y parataxis). Tipo de oraciones subordinadas. Construcciones sintéticas y analíticas. Morfología del sustantivo y adjetivo. Asignación de género evitando interferencias morfológicas. Usos contrastivos con otras lenguas. Determinantes: el artículo determinado. El artículo en toponimia. Sintaxis del artículo. Soluciones al artículo neutro. Demostrativos: usos dicticos. Formas reforzadas y no reforzadas y niveles de formalidad. Posesivos: formas átonas y tónicas. Uso abusivo del posesivo. Deixis de los posesivos. Numerales. Cardinales y ordinales. Uso coherente de la diversidad formal y de la concordancia. Multiplicativos. Numerales colectivos. Cuantitativos: precisión en el uso. Concordancia. Expresión de la cantidad mediante fraseología y locuciones cuantitativas. Indefinidos: Valores universal, existencial y negativo. Usos negativos en interrogativas y negativas. Relativos: usos en oraciones explicativas y específicas. El relativo y el antecedente: condordança. Relativos interrogativos y exclamativos. Verbos. Morfología y sintaxis. Paradigma irregular. Perífrasi: probabilidad e inminencia. Sintagma verbal (ser y estar, doble negación, concordancia del participio). Valores básicos del indicativo y del subjuntivo. Formas personales y no personales. Usos del gerundio. Adverbios y locuciones adverbiales oracionales. Deixis adverbial. Preposición y locuciones preposicionales. Cambio y caída de preposiciones. Usos introductorios de complementos. Construcciones circunstanciales con formas no personales del verbo. Usos impropios. Conjunciones. Conectividad oracional (conjunciones de coordinación y de subordinación). Pronombres fuertes y débiles: morfología, funciones (combinaciones binarias), referencia y conectividad.

2.3. Lexicosemántica: origen, evolución y formación. Composición, derivación, lexicalización. Los neologismos. Relaciones lexicosemánticas (sentido figurado). Interferencias (barbarismos). Variación léxica en función del registro y del dialecto. Adequación léxica. La precisión semántica. Los falsos sinónimos. Doseires léxicos (diccionarios y vocabularios). Nomenclátors.

IV. USO DE LAS LENGÜAS

1. Diversidad lingüística y fenómenos de contacto de lenguas, nociones básicas (análisis de la situación que rodea a los alumnos y las alumnas).

2. Las variedades diatópicas de la lengua.

3. Funciones del estándar, especialmente en el ámbito escolar.

4. Cómo mejorar el aprendizaje lingüístico en un centro.

PLA DE FORMACIÓ EN VALENCIÀ I
PLA DE FORMACIÓ EN ANGLÈS I EN ALTRES
LLENGÜES ESTRANGERES

PRIMER CICLE

Curs Específic A
OBJECTIUS

1. Conèixer l'organització general del sistema educatiu valencià i el marc legal pel que fa a les llengües, amb una atenció especial als programes, així com els documents de planificació de centre que els desenvolupen.

2. Saber com s'articulen les mesures necessàries organitzatives i didàctiques per aconseguir els objectius lingüístics prescrits mitjançant l'aplicació dels fonaments de l'adquisició de llengües a cada context, la planificació del procés i la diversificació del tractament de la L1 (llengua primera), la L2 (llengua segona) i la LE (llengua estrangera).

3. Conèixer i aplicar els recursos lingüístics i didàctics que les TIC (Tecnologies de la Informació i de la Comunicació) han aportat a l'ensenyament-aprenentatge, especialment al de llengües.

4. Conèixer i aplicar les orientacions contingudes al MECR, així com els instruments que se'n deriven en la mateixa acció educativa, d'acord amb l'aprenentatge de llengües en el marc legal, especialment els currículums que organitzen el sistema educatiu valencià.

5. Dissenyar situacions i dispositius d'ensenyament-aprenentatge adequats a les necessitats lingüístiques de l'alumnat, tot intentant superar estereotips lingüístics.

6. Desenvolupar, a partir del coneixement de la complexitat dels aspectes implicats en el tractament didàctic de les habilitats lingüístiques, la programació, disseny i valoració crítica d'activitats per a l'aprenentatge lingüístic des de la perspectiva d'una educació plurilingüe, tot coneixent les implicacions didàctiques dels principals corrents metodològics en l'educació lingüística.

7. Produir discursos en una varietat formal, especialment els habituals en els àmbits educatiu i acadèmic amb l'objectiu de gestionar l'acció didàctica i les relacions socials i administratives en el centre.

8. Tindre en les llengües vehiculars del currículum el nivell de competència necessari com a llengües instrumentals de l'àmbit educatiu, que permeta a l'alumnat produir discursos orals i escrits, coherents, cohesionats i adequats a les diferents situacions de comunicació que es produeixen a l'aula i al centre.

CONTINGUTS

I. COMPRESIÓ I PRODUCCIÓ DE DISCURSOS

1. El discurs en situació de comunicació formal (comprensió i expressió).

2. El text. Les propietats del text i la seua didàctica.

3. Tipus de textos orals i escrits per a treballar a l'aula.

4. Procés de comprensió i d'expressió oral i escrita.

5. Característiques dels discursos orals i escrits formals.

6. Activitats i recursos per a l'aprenentatge lingüístic.

II. COMUNICACIÓ I VARIACIÓ

1. La variació lingüística.

2. Tipologia i gèneres textuals.

III. EDUCACIÓ PLURILINGÜE I PLURICULTURAL

1. Fonaments sociolingüístics i psicolingüístics de l'aprenentatge de llengües.

2. Integració de les llengües de l'alumnat a la classe de llengua.

3. Organització del sistema educatiu. Programa plurilingüe. Marc legal.

4. La interacció verbal en la construcció del procés didàctic. Diversificació de tractaments. Parlar, escoltar, llegir i escriure per a aprendre. Adequació de la llengua vehicular a la competència dels alumnes.

IV. DIDÀCTICA INTEGRADA DE LLENGÜES I DE LLENGÜES I CONTINGUTS

1. Recomanacions, aportacions i orientacions del Consell d'Europa a l'ensenyament i aprenentatge de llengües.

PLAN DE FORMACIÓ EN VALENCIANO Y
PLAN DE FORMACIÓN EN INGLÉS Y EN OTRAS
LENGUAS EXTRANJERAS

PRIMER CICLO

Curso Específico A
OBJETIVOS

1. Conocer la organización general del sistema educativo valenciano y el marco legal por lo que respecta a las lenguas, con una atención especial a los programas, así como los documentos de planificación de centro que los desarrollan.

2. Saber cómo se articulan las medidas necesarias organizativas y didácticas para conseguir los objetivos lingüísticos prescritos mediante la aplicación de los fundamentos de la adquisición de lenguas a cada contexto, la planificación del proceso y la diversificación del tratamiento de la L1 (lengua primera), la L2 (lengua segunda) y la LE (lengua extranjera).

3. Conocer y aplicar los recursos lingüísticos y didácticos que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han aportado a la enseñanza-aprendizaje, especialmente al de lenguas.

4. Conocer y aplicar las orientaciones contenidas en el MCER, así como los instrumentos que se derivan en la propia acción educativa, de acuerdo con el aprendizaje de lenguas en el marco legal, especialmente los currículos que organizan el sistema educativo valenciano.

5. Diseñar situaciones y dispositivos de enseñanza-aprendizaje adecuados a las necesidades lingüísticas del alumnado, intentando superar estereotipos lingüísticos.

6. Desarrollar, a partir del conocimiento de la complejidad de los aspectos implicados en el tratamiento didáctico de las habilidades lingüísticas, la programación, diseño y valoración crítica de actividades para el aprendizaje lingüístico desde la perspectiva de una educación plurilingüe, conociendo las implicaciones didácticas de las principales corrientes metodológicas en la educación lingüística.

7. Producir discursos en una variedad formal, especialmente los habituales en los ámbitos educativo y académico con el objetivo de gestionar la acción didáctica y las relaciones sociales y administrativas en el centro.

8. Tener en las lenguas vehiculars del currículum el nivel de competencia necesario como lenguas instrumentales del ámbito educativo, que permita al alumnado producir discursos orales y escritos, coherentes, cohesionados y adecuados a las diferentes situaciones de comunicación que se producen en el aula y en el centro.

CONTENIDOS POR NÚCLEOS

I. COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS

1. El discurso en situación de comunicación formal (comprensió i expressió).

2. El texto. Las propiedades del texto y su didáctica.

3. Tipo de textos orales y escritos para trabajar en la aula.

4. Proceso de comprensión y de expresión oral y escrita.

5. Características de los discursos orales y escritos formales.

6. Actividades y recursos para el aprendizaje lingüístico.

II. COMUNICACIÓN Y VARIACIÓN

1. La variación lingüística.

2. Tipología y géneros textuales.

III. EDUCACIÓN PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

1. Fundamentos sociolingüísticos y psicolingüísticos del aprendizaje de lenguas.

2. Integración de las lenguas del alumnado en la clase de lengua.

3. Organización del sistema educativo. Programa plurilingüe. Marco legal.

4. La interacción verbal en la construcción del proceso didáctico. Diversificación de tratamientos. Hablar, escuchar, leer y escribir para aprender. Adequación de la lengua vehicular a la competencia de los alumnos.

IV. DIDÁCTICA INTEGRADA DE LENGUAS Y DE LENGUAS Y CONTENIDOS

1. Recomendaciones, aportaciones y orientaciones del Consejo de Europa a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

2. El tractament de la competència comunicativa i les destreses lingüístiques.

3. Enfocaments didàctics per a l'ensenyament de la llengua en aules plurilingües. L'enfocament comunicatiu com a marc de la intervenció didàctica. L'enfocament orientat a l'acció.

4. Didàctica integrada de les llengües. Integració de llengües i continguts.

5. L'avaluació de la competència comunicativa.

6. La reflexió metalingüística en l'aprenentatge de llengües: una gramàtica de la comunicació.

7. Recursos de les TIC per a l'ensenyament de llengües.

8. Anàlisi i valoració de materials didàctics i curriculars des de la perspectiva d'un enfocament comunicatiu.

Curs específic B

OBJECTIUS.

1. Conèixer l'organització general del sistema educatiu valencià i el marc legal pel que fa a les llengües, amb una atenció especial als programes d'educació plurilingüe, així com els documents de planificació de centre.

2. Saber com s'articulen les mesures organitzatives i didàctiques per aconseguir els objectius lingüístics mitjançant l'aplicació dels fonaments de l'adquisició de llengües a cada context, la planificació del procés i la diversificació del tractament de la L1, la L2 i la LE.

3. Conèixer i aplicar els recursos que les TIC han aportat a l'ensenyament-aprenentatge, especialment al de llengües.

4. Conèixer i aplicar les orientacions contingudes al MECR per a l'aprenentatge de llengües, així com els instruments que se'n deriven de la mateixa acció educativa, d'acord al marc legal (especialment els currículums) que organitza el sistema educatiu valencià.

5. Dissenyar situacions i dispositius d'ensenyament-aprenentatge adequats a les necessitats lingüístiques de l'alumnat.

6. Desenvolupar la programació, disseny i valoració crítica d'activitats per a l'aprenentatge lingüístic i del contingut de l'assignatura des de la perspectiva de l'educació plurilingüe.

7. Produir discursos en una varietat formal per a participar en intercanvis comunicatius amb l'objectiu de gestionar l'acció didàctica i les relacions socials i administratives en el centre.

8. Tindre en les llengües vehiculars del currículum el nivell de competència necessari com a llengües instrumentals de l'àmbit educatiu, que permeta a l'alumnat produir discursos orals i escrits, coherents, cohesionats i adequats a les diferents situacions de comunicació que es produeixen a l'aula i al centre.

9. Desenvolupar criteris i analitzar produccions que permeten l'apropiació de la terminologia i la fraseologia específiques de les diverses àrees del coneixement.

CONTINGUTS PER NÚCLIS

I. DIDÀCTICA INTEGRADA DE LLENGÜES I DE LLENGUA I CONTINGUT

1. Fonaments psicolingüístics de l'aprenentatge de llengües.

1.1. Contribució teòrica en l'aprenentatge de llengües a partir del Constructivisme.

1.2. Estratègies d'aprenentatge.

1.3. Transferència i interferència entre llengües.

2. Fonaments d'un model educatiu per a un sistema escolar plurilingüe.

2.1. Situació de l'ensenyament de les llengües en el sistema educatiu valencià.

2.2. Aportacions del Consell d'Europa.

2.3. Models i programes d'educació plurilingüe. Aprenentatge d'una llengua com a L2 i com a LE. La immersió lingüística.

2.4. Mesures organitzatives i documents relacionats amb l'ús de les llengües en el sistema educatiu valencià.

3. Ensenyament i aprenentatge de les llengües i competència comunicativa.

3.1. Tractament de les destreses lingüístiques.

3.2. La lingüística del text o gramàtica del discurs. Relació entre el text, l'aprenentatge de llengües i l'enfocament comunicatiu.

3.3. El paper de la gramàtica en l'aprenentatge de llengües.

2. El tratamiento de la competencia comunicativa y las destrezas lingüísticas.

3. Enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua en aulas plurilingües. El enfoque comunicativo como marco de la intervención didáctica. El enfoque orientado a la acción.

4. Didáctica integrada de las lenguas. Integración de lenguas y contenidos.

5. La evaluación de la competencia comunicativa.

6. La reflexión metalingüística en el aprendizaje de lenguas: una gramática de la comunicación.

7. Recursos de las TIC para la enseñanza de lenguas.

8. Análisis y valoración de materiales didácticos y curriculares desde la perspectiva de un enfoque comunicativo.

Curso específico B

OBJETIVOS

1. Conocer la organización general del sistema educativo valenciano y el marco legal por lo que respecta a las lenguas, con una atención especial a los programas de educación plurilingüe, así como los documentos de planificación de centro.

2. Saber cómo se articulan las medidas organizativas y didácticas para conseguir los objetivos lingüísticos mediante la aplicación de los fundamentos de la adquisición de lenguas en cada contexto, la planificación del proceso y la diversificación del tratamiento de la L1, la L2 y la LE.

3. Conocer y aplicar los recursos que las TIC han aportado a la enseñanza-aprendizaje, especialmente al de lenguas.

4. Conocer y aplicar las orientaciones contenidas al MCER para el aprendizaje de lenguas, así como los instrumentos que se derivan de la propia acción educativa, de acuerdo con el marco legal (especialmente los currículos) que organiza el sistema educativo valenciano.

5. Diseñar situaciones y dispositivos de enseñanza-aprendizaje adecuados a las necesidades lingüísticas del alumnado.

6. Desarrollar la programación, diseño y valoración crítica de actividades para el aprendizaje lingüístico y del contenido de la asignatura desde la perspectiva de la educación plurilingüe.

7. Producir discursos en una variedad formal para participar en intercambios comunicativos con el objetivo de gestionar la acción didáctica y las relaciones sociales y administrativas en el centro.

8. Tener en las lenguas vehiculares del currículo el nivel de competencia necesario como lenguas instrumentales del ámbito educativo, que permita al alumnado producir discursos orales y escritos, coherentes, cohesionados y adecuados a las diferentes situaciones de comunicación que se producen en la aula y el centro.

9. Desarrollar criterios y analizar producciones que permitan la apropiación de la terminología y la fraseología específicas de las diversas áreas del conocimiento.

CONTENIDOS POR NÚCLEOS

I. DIDÁCTICA INTEGRADA DE LENGÜAS Y DE LENGUA Y CONTENIDO

1. Fundamentos psicolingüísticos del aprendizaje de lenguas.

1.1. Contribución teórica al aprendizaje de lenguas a partir del Constructivismo.

1.2. Estrategias de aprendizaje.

1.3. Transferencia e interferencia entre lenguas.

2. Fundamentos de un modelo educativo para un sistema escolar plurilingüe.

2.1. Situación de la enseñanza de las lenguas en el sistema educativo valenciano.

2.2. Aportaciones del Consejo de Europa.

2.3. Modelos y programas de educación plurilingüe. Aprendizaje de una lengua como L2 y como LE. La inmersión lingüística.

2.4. Medidas organizativas y documentos relacionados con el uso de las lenguas en el sistema educativo valenciano.

3. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas y competencia comunicativa.

3.1. Tratamiento de las destrezas lingüísticas.

3.2. La lingüística del texto o gramática del discurso. Relación entre el texto, el aprendizaje de lenguas y el enfoque comunicativo.

3.3. El papel de la gramática en el aprendizaje de lenguas.

3.4. Avaluació i autoavaluació.
 II. LENGUATGES ESPECÍFICS DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI, SEGONS MATÈRIES

1. L'evolució de les llengües: formació de les paraules i contacte de llengües.

2. La paraula, classificacions. Terminologia, lexicografia, semàntica.

3. Les obres lexicogràfiques. Els conceptes de diccionari i vocabulari.

4. L'estandardització terminològica. La terminologia com a tasca dels docents i dels investigadors.

5. Ortografia, fonètica i fonologia. L'AFI (alfabet fonètic internacional) com a eina d'aprenentatge de llengües curriculars.

6. Tipologies i gèneres textuals.
 III. APLICACIÓ DE LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ EN L'ENSENYAMENT

1. L'accés a la informació com a dret. Diferències entre informació, coneixement i comunicació.

2. Llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor). Pautes de descodificació i transferència.

3. Tractament de la informació i competència digital. Les destreses de raonament: organització, relació, anàlisi, síntesi, inferència i deducció, integració en esquemes previs de coneixement.

4. Les TIC com a eina per a l'ensenyament plurilingüe. Les àrees d'ensenyament i l'aprofitament didàctic de les TIC. Webs institucionals, webs relacionats amb l'ensenyament i la cultura, diaris i revistes digitals, enciclopèdies, blocs, plataformes digitals.

5. L'anàlisi crítica de les TIC. La visió multicultural.

SEGON CICLE

Nivell III (C1)

OBJECTIUS

L'alumnat que supere el curs:

1. És capaç de comprendre, analitzar i extraure informació de qualsevol tipus de discurs oral o audiovisual, seguint interaccions complexes entre interlocutors experts, sobre qualsevol tema i amb objectius diversos, com ara inferir informació implícita sobre actituds i intencions dels parlants.

2. És capaç de comprendre i d'interpretar de manera crítica qualsevol forma de llenguatge escrit, copsant inclús sentits implícits i identificant ràpidament el contingut i l'objectiu de cada discurs.

3. És capaç de produir discursos orals sobre temes especialitzats o generals, de manera apropiada, fluida i ben estructurada tot fent ús d'una gamma important de recursos.

4. Pot produir, de manera fluida i espontània o preparada, escrits complexos amb objectius propis de persones amb preparació especialitzada i també resumir per escrit informacions precises de fonts d'informació diverses.

5. Pot participar sense esforç en converses i discussions de qualsevol àmbit d'ús, generant textos fluidos adequats, utilitzant amb correcció un repertori ampli de procediments pragmàtics i semàntics i mantenint un nivell elevat de control gramatical sobre tot tipus de situacions lingüístiques.

6. És capaç de desenvolupar habilitats per a l'estudi de la llengua i estratègies de descobriment i d'anàlisi que el fan independent en l'aprenentatge i en l'ús del valencià.

7. Reconeix la variació lingüística com a fet enriquidor de la llengua i en coneix els indicadors semàntics i lèxics, gramaticals, fonètics o d'entonació.

8. Té un gran coneixement de la realitat sociocultural de la història i del territori valencians, i pot participar en totes les pràctiques socials de la vida quotidiana, del món professional i de l'àmbit cultural valencians.

CONTINGUTS PER NUCLIS

A més dels continguts d'este nivell, l'alumna ha de demostrar haver assolit els continguts dels nivells anteriors.

I. COMPRESIÓ I PRODUCCIÓ DE DISCURSOS

3.4. Evaluación y autoevaluación.

II. LENGUAJES ESPECÍFICOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, SEGÚN MATERIAS

1. La evolución de las lenguas: formación de las palabras y contacto de lenguas.

2. La palabra, clasificaciones. Terminología, lexicografía, semántica.

3. Las obras lexicográficas. Los conceptos de diccionario y vocabulario.

4. La estandarización terminológica. La terminología como tarea de los docentes y de los investigadores.

5. Ortografía, fonética y fonología. El AFI (alfabeto fonético internacional) como herramienta de aprendizaje de lenguas curriculares.

6. Tipologías y géneros textuales.
 III. APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA

1. El acceso a la información como derecho. Diferencias entre información, conocimiento y comunicación.

2. Lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro). Pautas de descodificación y transferencia.

3. Tratamiento de la información y competencia digital. Las destrezas de razonamiento: organización, relación, análisis, síntesis, inferencia y deducción, integración en esquemas previos de conocimiento.

4. Las TIC como herramienta para la enseñanza plurilingüe. Las áreas de enseñanza y el aprovechamiento didáctico de las TIC. Webs institucionales, webs relacionados con la enseñanza y la cultura, diarios y revistas digitales, enciclopedias, blogs, plataformas digitales.

5. El análisis crítico de las TIC. La visión multicultural.

SEGUNDO CICLO

Nivel III (C1)

OBJETIVOS

El alumnado que supere el curso:

1. Es capaz de comprender, analizar y extraer información de cualquier tipo de discurso oral o audiovisual, siguiendo interacciones complejas entre interlocutores expertos, sobre cualquier tema y con objetivos diversos, como inferir información implícita sobre actitudes e intenciones de los hablantes.

2. Es capaz de comprender y de interpretar de manera crítica cualquier forma de lenguaje escrito, percibiendo incluso sentidos implícitos e identificando rápidamente el contenido y el objetivo de cada discurso.

3. Es capaz de producir discursos orales sobre temas especializados o generales, de manera apropiada, fluida y bien estructurada haciendo uso de una gama importante de recursos.

4. Puede producir, de manera fluida y espontánea o preparada, escritos complejos con objetivos propios de personas con preparación especializada y también resumir por escrito informaciones precisas de fuentes de información diversas.

5. Puede participar sin esfuerzo en conversaciones y discusiones de cualquier ámbito de uso, generando textos fluidos y adecuados, utilizando con corrección un repertorio amplio de procedimientos pragmáticos y semánticos y manteniendo un nivel elevado de control gramatical sobre todo tipo de situaciones lingüísticas.

6. Es capaz de desarrollar habilidades para el estudio de la lengua y estrategias de descubrimiento y de análisis que lo hacen independiente en el aprendizaje y en el uso del valenciano.

7. Reconoce la variación lingüística como hecho enriquecedor de la lengua y conoce sus indicadores semánticos y léxicos, gramaticales, fonéticos o de entonación.

8. Tiene un gran conocimiento de la realidad sociocultural de la historia y del territorio valencianos, y puede participar en todas las prácticas sociales de la vida cotidiana, del mundo profesional y del ámbito cultural valencianos.

CONTENIDOS POR NÚCLEOS

Además de los contenidos de este nivel, el alumnado debe demostrar haber alcanzado los contenidos de los niveles anteriores.

I. COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS

1. Registres i estandarització en la societat de la informació i de la comunicació: el sistema educatiu valencià i el discurs acadèmic.

2. Els dialectes geogràfics i el valencià: subdialectes i parlars.
 3. Competència comunicativa en més d'una llengua.
 4. Discursos i àmbits: discursos reguladors de l'opinió i la conducta i implícits.

5. Tipologies textuals i seqüències: discursos i objectius discursius.
 6. L'emissor real i l'emissor model (context i cotext).
 7. Manifestacions del sistema gènere-sexo en l'activitat comunicativa: els comportaments verbals discriminatius.

II. ELOCUCIÓ, FONOLÒGIA I ORTOGRAFIA

1. Criteris d'elocució estàndard: casos especials.
 2. L'alfabet fonètic internacional.
 3. Normativa ortogràfica de les vocals: préstecs, derivats i pseudo-derivats i interferències.
 4. Composició i el guiónet. Separació sil·làbica en paraules compostes, préstecs, etc.
 5. Accentuació: paraules amb doble possibilitat, cultismes, topònims i antropònims, adaptació a situacions dialectals, dièresi en síl·laba àtona, verbs amb particularitats accentuals, etc.
 6. Apostrofació en abreviacions, topònims i paraules particulars.

7. El guiónet en préstecs i símbols.
 8. Els casos particulars de les oclusives, la b i la v, les nasals, les palatals, les alveolars, les laterals, les ròtiques i la h.
 9. L'abreviació, les majúscules i els tipus de lletra: usos particulars.

10. Regles avançades dels signes de puntuació.

III. MORFOLOGIA I SINTAXI

1. Morfosintaxi de substantiu i adjectiu: concordàncies, formes dubtoses, antropònims i topònims, cultismes, etc.
 2. L'article definitiu: article personal, expressions fetes, formes dialectals, etc.
 3. Us del possessiu: formes dialectals i usos particulars. El pronom en.

4. Dictics: col·locació del demostratiu, estalvi del demostratiu, les gradacions dictiques, usos dels fòrics, etc.
 5. Lectura i escriptura de fraccions, col·lectius, prefixos cultes, etc., relacionats amb numerals i quantitatius. Formes genuïnes i tradicionals.

6. Indefinits.
 7. Preposicions tòniques i àtones, compostes i locucions: usos excepcionals i construccions particulars.
 8. Relatius, interrogatius i exclamatius: construccions particulars.

9. Conjuncions i les locucions conjuntives.

10. Adverbis i locucions adverbials: casos particulars. La negació.

Pronoms personals tònic i febles. Plural majestàtic i de modèstia. Les formes, els modismes i les frases fetes. Hi i en. Combinacions particulars i concordància del participi. Verbs pronominals i no pronominals, transitius i intransitius.

El verb: casos excepcions i conjugacions particulars. El mode subjuntiu i l'imperatiu. Les formes no personals. La morfologia verbal i la variació dialectal. Les perífrasis verbals.

IV. LÈXIC I SEMÀNTICA

1. El vocabulari culte general. Conceptes bàsics de terminologia, criteris per a la fixació del lèxic i recursos terminològics.
 2. Expressions idiomàtiques i col·loquials. Metafores lexicalitzades. Enunciats fraseològics: col·locació, ordenació d'elements, locucions i frases fetes.

3. Onomàstica: antroponímia i toponímia.
 4. Precisió lèxica. Interferències lèxiques: barbarismes i préstecs. Falsos sinònims. Ultracorrecció.

5. Paraules patrimonials i cultismes. Arcaïsmes. Vulgarismes i dialectalismes.
 6. Creació lèxica: parasíntesi, neologismes, calcs i habilitació.

1. Registros y estandarización en la sociedad de la información y de la comunicación: el sistema educativo valenciano y el discurso académico.

2. Los dialectos geográficos y el valenciano: subdialectos y hablas.
 3. Competencia comunicativa en más de una lengua.
 4. Discursos y ámbitos: discursos reguladores de la opinión y la conducta e implícitos.

5. Tipologías textuales y secuencias: discursos y objetivos discursivos.
 6. El emisor real y el emisor modelo (contexto y cotexto).
 7. Manifestaciones del sistema género-sexo en la actividad comunicativa: los comportamientos verbales discriminatius.

II. ELOCUCIÓN, FONOLÓGIA Y ORTOGRAFÍA

1. Criterios de elocución estándar: casos especiales.
 2. El alfabeto fonético internacional.
 3. Normativa ortográfica de las vocales: préstamos, derivados y pseudoderivados e interferencias.
 4. Composición y el guiónet. Separación silábica en palabras compuestas, préstamos, etc.
 5. Acentuación: palabras con doble posibilidad, cultismos, topónimos y antropónimos, adaptación a situaciones dialectales, diéresis en sílaba átona, verbos con particularidades acentuales, etc.
 6. Apostrofación en abreviaciones, topónimos y palabras particulares.

7. El guiónet en préstamos y símbolos.
 8. Los casos particulares de las oclusivas, la b y la v, las nasales, las palatales, las alveolares, las laterales, las róticas y la h.
 9. La abreviación, las mayúsculas y los tipos de letra: usos particulares.

10. Reglas avanzadas de los signos de puntuación.

III. MORFOLOGÍA Y SINTAXIS

1. Morfosintaxis del sustantivo y del adjetivo: concordancias, formas dudosas, antropónimos y topónimos, cultismos, etc.
 2. El artículo definido: artículo personal, expresiones hechas, formas dialectales, etc.
 3. Uso del posesivo: formas dialectales y usos particulares. El pronombre en.

4. Diciticos: colocación del demostrativo, ahorro del demostrativo, las gradaciones diciticas, usos de los fóricos, etc.
 5. Lectura y escritura de fracciones, colectivos, prefijos cultos, etc., relacionados con numerales y cuantitativos. Formas genuinas y tradicionales.

6. Indefinidos.
 7. Preposiciones tónicas y átonas, compuestas y locuciones: usos excepcionales y construcciones particulares.
 8. Relativos, interrogativos y exclamativos: construcciones particulares.

9. Conjunciones y las locuciones conjuntivas.

10. Adverbios y locuciones adverbiales: casos particulares. La negación.

11. Pronombres personales tónicos y débiles. Plural mayestático y de modestia. Las formas, los modismos y las frases hechas. Hi i en. Combinaciones particulares y concordancia del participio. Verbos pronominales y no pronominales, transitivos e intransitivos.

12. El verbo: casos excepciones y conjugaciones particulares. El modo subjuntivo y el imperativo. Las formas no personales. La morfología verbal y la variación dialectal. Las perífrasis verbales.

IV. LÈXICO Y SEMÀNTICA

1. El vocabulario culto general. Conceptos básicos de terminología, criterios para la fijación del léxico y los recursos terminològics.
 2. Expresiones idiomáticas y coloquiales. Metafores lexicalizadas. Enunciados fraseològics: colocación, ordenación de elementos, locuciones y frases hechas.

3. Onomástica: antroponímia y toponímia.
 4. Precisión lèxica. Interferencias lèxicas: barbarismos y préstamos. Falsos sinónimos. Ultracorrección.

5. Palabras patrimoniales y cultismos. Arcaísmos. Vulgarismos y dialectalismos.
 6. Creación lèxica: parasíntesi, neologismos, calcos y habilitación.

7. Paraules tabú, eufemismes i disfemismes.
8. Mecanismes lèxics de cohesió textual: de referència (repetició, hiperonímia, hiponímia, sinonímia, mots generals) i de sentit (complementarietat, antonímia, oposició relativa, relacions pragmàtiques).
9. Semàntica pragmàtica: substitucions, pressuposicions, sobreentesos, inferències, ironia.
10. Usos lèxics figurats: comparació, metàfora, metonímia, sinèdoque, etc.
11. Registres i varietats lingüístiques: històrica, geogràfica, social i funcional.
12. Formació històrica del lèxic.

Curs específic D
OBJECTIUS

- El·lumnat que supere el curs:
1. Pot analitzar les mesures necessàries en l'àmbit escolar per a poder aconseguir els objectius lingüístics prescrits en el currículum oficial a partir del coneixement de: els processos d'adquisició del llenguatge de llengües primeres i segones simultàniament o consecutivament tant en entorns naturals com formals; les diverses teories sobre els processos d'adquisició del llenguatge en relació amb els estadios lingüístics de l'alumnat en Infantil, Primària i Secundària tenint en compte la fenomenologia de les llengües en contacte; els fonaments sociolingüístics, sociopsicològics, psicolingüístics i didàctics en que es basa l'educació plurilingüe i els models d'avaluació de la competència comunicativa.
 2. Pot desenvolupar, a partir del coneixement de la complexitat dels aspectes implicats en el tractament didàctic de les habilitats lingüístiques, la programació, disseny i valoració crítica d'activitats per a l'aprenentatge lingüístic des de la perspectiva de l'educació plurilingüe coneixent les implicacions didàctiques dels principals corrents metodològics en l'educació lingüística i valorant la importància de consensuar models d'aprenentatge paral·lels entre les diferents educacions lingüístiques que integren el currículum escolar.
 3. Sap transmetre la importància del llenguatge com a mitjà per a la construcció, la transmissió i el tractament de la informació; com a fet comunicatiu, vertebrador social i com a exponent màxim de la diversitat, cosa que valora com un fet enriquidor i consubstancial al comportament humà per tal d'intervindre didàcticament sobre les actituds lingüístiques.
 4. Sap analitzar la situació social del món actual immers en la societat de la informació i de la comunicació i, especialment, la d'Europa i la de la nostra comunitat lingüística, incloent-hi el marc legal autonòmic en matèria lingüística i educativa, i, especialment, les implicacions en els processos educatius lingüístics.
- CONTINGUTS PER NUCLIS
- I. LA LLENGUA: ESTRUCTURA I ÚS
1. Llengua i societat: pensament, llengua i cultura.
 2. La diversitat lingüística: vida i mort de les llengües.
 3. Llengües en contacte: competència i ús multilingüe. La competència comunicativa.
- II. LLENGUA I SOCIETAT: LA VARIACIÓ LINGÜÍSTICA
1. La història social de la llengua.
 2. La situació social i jurídica del valencià i la planificació lingüística. El sistema educatiu com a àmbit de recuperació lingüística.
 3. El discurs acadèmic en el sistema educatiu valencià.
- III. EL DISCURS LITERARI
1. La frontera literària: el llenguatge literari.
 2. La literatura com a comunicació: lectura, anàlisi i interpretació de textos literaris.
 3. Els grans períodes de la història literària: autors i obres significatives.
 4. L'educació literària.
- IV. TEORIES GRAMATICALS I ENSENYAMENT DE LLENGÜES EN CONTACTE
1. Principals corrents metodològics en l'ensenyament lingüístic: l'enfocament comunicatiu com a marc de la intervenció didàctica i la lingüística textual com a intent de tipificació de l'ús lingüístic.

7. Palabras tabú, eufemismos y disfemismos.
8. Mecanismos léxicos de cohesión textual: de referencia (repetición, hiperonímia, hiponímia, sinonímia, palabras generales) y de sentido (complementariedad, antonímia, oposición relativa, relaciones pragmáticas).
9. Semántica pragmática: sustituciones, presuposiciones, sobreentendidos, inferencias, ironía.
10. Usos léxicos figurados: comparación, metáfora, metonímia, sinédoque, etc.
11. Registros y variedades lingüísticas: histórica, geográfica, social y funcional.
12. Formación histórica del léxico.

Curso específico D
OBJETIVOS

- El alumnado que supere el curso:
1. Puede analizar las medidas necesarias en el ámbito escolar para poder conseguir los objetivos lingüísticos prescritos en el currículum oficial a partir del conocimiento de: los procesos de adquisición del lenguaje de lenguas primeras y segundas simultánea o consecutivamente tanto en entornos naturales como formales; las diversas teorías sobre los procesos de adquisición del lenguaje en relación con los estadios lingüísticos del alumnado en Infantil, Primaria y Secundaria teniendo en cuenta la fenomenología de las lenguas en contacto; los fundamentos sociolingüísticos, sociopsicológicos, psicolingüísticos y didácticos en que se basa la educación plurilingüe; los modelos de evaluación de la competencia comunicativa.
 2. Puede desarrollar, a partir del conocimiento de la complejidad de los aspectos implicados en el tratamiento didáctico de las habilidades lingüísticas, la programación, diseño y valoración crítica de actividades para el aprendizaje lingüístico desde la perspectiva de la educación plurilingüe conociendo las implicaciones didácticas de los principales corrientes metodológicas en la educación lingüística y valorando la importancia de consensuar modelos de aprendizaje paralelos entre las diferentes educaciones lingüísticas que integran el currículo escolar.
 3. Sabe transmitir la importancia del lenguaje como medio para la construcción, la transmisión y el tratamiento de la información, como hecho comunicativo, vertebrador social y como exponente máximo de la diversidad, lo que valora como un hecho enriquecedor y consubstancial al comportamiento humano para intervenir didácticamente sobre las actitudes lingüísticas.
 4. Sabe analizar la situación social del mundo actual inmerso en la sociedad de la información y de la comunicación y, especialmente, la de Europa y la de nuestra comunidad lingüística, incluyendo el marco legal autonómico en materia lingüística y educativa, y, especialmente, las implicaciones en los procesos educativos lingüísticos.
- CONTENIDOS POR NÚCLEOS
- I. LA LENGUA: ESTRUCTURA Y USO
1. Lengua y sociedad: pensamiento, lengua y cultura.
 2. La diversidad lingüística: vida y muerte de las lenguas.
 3. Lenguas en contacto: competencia y uso multilingüe. La competencia comunicativa.
- II. LENGUA Y SOCIEDAD: LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA
1. La historia social de la lengua.
 2. La situación social y jurídica del valenciano y la planificación lingüística. El sistema educativo como ámbito de recuperación lingüística.
 3. El discurso académico en el sistema educativo valenciano.
- III. EL DISCURSO LITERARIO
1. La frontera literaria: el lenguaje literario.
 2. La literatura como comunicación: lectura, análisis e interpretación de textos literarios.
 3. Los grandes períodos de la historia literaria: autores y obras significativas.
 4. La educación literaria.
- IV. TEORÍAS GRAMATICALES Y ENSEÑANZA DE LENGÜAS EN CONTACTO
1. Principales corrientes metodológicas en la enseñanza lingüística: el enfoque comunicativo como marco de la intervención didáctica y la lingüística textual como intento de tipificación del uso lingüístico.

2. Aprendre de llengües primeres i segones en entorns naturals i formals: comprensió i producció de textos escrits i orals.
3. L'ús vehicular d'una llengua com a mitjà privilegiat d'adquisició de competència lingüística i comunicativa: usos vehiculars de L1 i L2.
4. Bases psicolingüístiques i didàctiques de l'educació plurilingüe: adquisició del llenguatge en situació de contacte lingüístic.
5. El currículum prescriptiu i els programes del sistema educatiu valencià.
6. Les actituds en l'ensenyament de llengües.
7. El paper de la reflexió lingüística en l'aula de llengua i literatura.
8. La intervenció educativa a l'aula: les unitats d'intervenció (tasques, projectes de treball, etc.), organització de l'espai i el temps, la gestió de l'aula, etc.
9. El coneixement del medi social i natural com a mitjà per a promoure els valors històrics i culturals i el patrimoni lingüístic en el marc d'una Europa plurilingüe.
10. Els materials curriculars: anàlisi, valoració, programació, elaboració i utilització des d'una perspectiva d'educació plurilingüe.

11. Avaluació de l'aprenentatge lingüístic.
 V. TEORIA I PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ PLURILINGÜE

1. La realitat plurilingüe del món contemporani (contacte de llengües i mesures legislatives o d'altre tipus que les acompanyen).
2. Aspectes psicosocials del contacte de llengües.
3. Comunicació intercultural.
4. L'adquisició del llenguatge en una situació de contacte de llengües. L'adquisició de dos llengües de manera simultània o consecutiva, tant en contextos informals com formals.
5. Un enfocament conjunt de l'ensenyament del currículum: el disseny curricular integrat.
6. El tractament de la diversitat en l'educació plurilingüe: els alumnes i les alumnes amb necessitats educatives especials.
7. Atenció a les minories ètniques immigrades: tractament des de cada programa.
8. L'avaluació en un programa d'educació plurilingüe.

ANNEX III

Equivalències entre els nivells del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià i el MECR

<i>Pla de Formació 1997/2008</i>	<i>Pla de Formació 2009</i>	<i>NIVELLS MECR</i>
Primer Cicle		
Nivell 0	Nivell 0	A2
Prova de Nivell 0	Nivell 0	A2
Nivell I	Nivell I	B1
Prova de Nivell I	Nivell I	B1
Nivell II	Nivell II	B2
Segon Cicle		
Nivell III	Nivell III	C1

2. Aprendizaje de lenguas primeras y segundas en entornos naturales y formales: comprensión y producción de textos escritos y orales.
3. El uso vehicular de una lengua como medio privilegiado de adquisición de competencia lingüística y comunicativa: usos vehiculares de L1 y L2.
4. Bases psicolingüísticas y didácticas de la educación plurilingüe: adquisición del lenguaje en situación de contacto lingüístico.
5. El currículo prescriptivo y los programas del sistema educativo valenciano.
6. Las actitudes en la enseñanza de lenguas.
7. El papel de la reflexión lingüística en el aula de lengua y literatura.
8. La intervención educativa a la aula: las unidades de intervención (tareas, proyectos de trabajo, etc.), organización del espacio y el tiempo, la gestión del aula, etc.
9. El conocimiento del medio social y natural como medio para promover los valores históricos y culturales y el patrimonio lingüístico en el marco de una Europa plurilingüe.
10. Los materiales curriculares: análisis, valoración, programación, elaboración y utilización desde una perspectiva de educación plurilingüe.
11. Evaluación del aprendizaje lingüístico.

V. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE

1. La realidad plurilingüe del mundo contemporáneo (contacto de lenguas y medidas legislativas o de otro tipo que las acompañan).
2. Aspectos psicosociales del contacto de lenguas.
3. Comunicación intercultural.
4. La adquisición del lenguaje en una situación de contacto de lenguas. La adquisición de dos lenguas de manera simultánea o consecutiva, tanto en contextos informales como formales.
5. Un enfoque conjunto de la enseñanza del currículo: el diseño curricular integrado.
6. El tratamiento de la diversidad en la educación plurilingüe: los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.
7. Atención a las minorías étnicas inmigradas: tratamiento desde cada programa.
8. La evaluación en un programa de educación plurilingüe.

ANEXO III

Equivalencias entre los niveles del Plan de Formación Lingüístico-técnica en Valenciano y el MCER

<i>Plan de Formació 1997/2008</i>	<i>Plan de Formación 2009</i>	<i>NIVELES MCER</i>
Primer Cicle		
Nivel 0	Nivel 0	A2
Prueba de Nivel 0	Nivel 0	A2
Nivel I	Nivel I	B1
Prueba de Nivel I	Nivel I	B1
Nivel II	Nivel II	B2
Segundo Cicle		
Nivel III	Nivel III	C1

**ANEXO 5. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística
de la UPV 2011.**



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



NOMBRE:

DNI:

FECHA:

FIRMA:

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO. INGLÉS B2

This exam contains:

LISTENING COMPREHENSION- 2 TASKS (approx. 30 min)

Write all your answers in this booklet



Edifici: 4P. Camí de Vera, s/n 46022 VALÈNCIA. • Tel.: +34 963 87 95 32 Ext.: 81010 • Fax.: +34 963 87 96 47 Ext.: 79647
E-mail: cdl@upvnet.upv.es Web: <http://www.upv.es/cdl>



TASK 1.

You are going to listen to an audio about WWI. First you have 1 minute to study the questions below, then you will hear the recording twice. Listen and choose the correct option (A-C) for each of the questions below.

At the end of the second recording you will have 45 seconds to finalize your answers. Start studying the sentences now.

1. The photographs of *Fleury* that the speaker mentions were taken..

- A: by German soldiers.
- B: from postcards of the time.
- C: from the air.

2. How much of the town was left in 1918?

- A: Most of the town was gone.
- B: The entire town had disappeared.
- C: It was unaffected.

3. The speaker says that..

- A: the war ended in a clear victory
- B: the war was not important historically.
- C: people could never agree about the significance of the war.

4. According to the speaker, what might have happened if the Kaiser had won the war?

- A: It would have been the end of the British Empire.
- B: The British Empire would have expanded.
- C: The Russian Empire would have replaced it



5. Why does the speaker say that Generals weren't completely responsible for the disaster of World War I?

- A: They were very well prepared.
- B : It was all the politicians fault.
- C: Nobody had experienced this type of conflict before.

6. At the Battle of the Somme...

- A: three quarters of British soldiers were killed.
- B: one quarter of the British soldiers were killed
- C: half of the British soldiers were killed

7. The story of Captain D.L. Martin shows the tragedy of war because...

- A: He was a maths teacher not a soldier.
- B: He calculated what would happen but still had to follow orders.
- C: He didn't tell anybody about his calculations.

8. Martin's men...

- A: were rewarded for their bravery.
- B: were lucky to escape.
- C: were all killed.



TASK 2.

You are going to listen to a news report. First you have 1 minute to read the text below, then you will hear the recording twice. Listen and fill in the blanks below (you can use one or two words).

At the end of the second recording you will have 1 minute to finalize your answers. Start studying the text now.

World news

Wimbledon Champion Novak Djokovic and his team toured Belgrade on an (1)_____ bus. He is now tennis' world number one.

The Japanese Minister responsible for rebuilding the country after the earthquake has resigned after working in the job for only (2)_____. Ryu Matsumoto made (3) _____ comments to Governors of regions which were badly affected by the tragedy.

Nasa's last Space Shuttle mission will be taking off in America. The Shuttle "Atlantis" will be carrying over (4)_____ tonnes of supplies including a year's supply of (5)_____.

In Queensland Australia dozens of (6)_____ have been found ill or dead on beaches. This is thought to be because of the uncommonly (7)_____ weather.

Manchester City captain Carlos Tevez is planning to leave the club because he is missing his (8)_____ in Argentina.

Treasure hunters in India have encountered problems while searching for jewels in a Keralan (9)_____. They have been able to open five vaults



while searching for precious stones, gold and silver but not a sixth because there is an iron wall in the way. This vault has been closed for (10)_____ years.

NOMBRE:

DNI:

FECHA:

FIRMA:

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO. INGLÉS B2

This exam contains:

Reading - 2 tasks (60 minutes)

Write all your answers in this booklet

TASK 1.

Read the text about dogs and their owners.

Read the questions below and indicate whether the statements are true or false according to the text. Justify your answer by quoting the lines in the text.

Doting dog owners are following in the footsteps of celebrity dog lovers, including Yorkshire terrier fan Miley Cyrus, and Paris Hilton, who is rarely seen without her teacup chihuahua Tinkerbelle, as nothing is too much trouble for our pampered pooch.

A survey of 2,000 dog owners, conducted by dog food brand Burgess Supadog

- 5 Sensitive, reveals a sensitive side when it comes to caring for man's best friend, and the lengths pet owners go to in order to look after their beloved family member.

Dog lover habits revealed

1. 62% of dog owners admit buying their pet gifts
2. 42% take time off work to be with them when they're ill
- 10 3. 36% let them sleep on their bed
4. and 34% left the TV or radio on to keep them company while they were out, despite rising electricity costs.

When it comes to choice of TV or radio programme, nearly a quarter said their dog had an interest in action programmes, while only three per cent liked sci-fi and eight per cent

15 horror.

Dogs are also voting with their paws when it comes to the battle of the TV soaps. As our

soft owners let their dog take charge of the remote control, Eastenders was the chosen canine viewing for 41% with Coronation Street a close second at 34%.

Doggy daytime listeners to radio enjoy certain songs more than others, according to
20 owners. Songs like 'How much is that doggy in the window?', 'Who let the dogs out',
'The birdie song and 'Shout' were all firm favourites for our dogs to dance to, while Chris
Moyle topped the polls as the number one doggy DJ, with BBC Radio One the
favourite channel of choice for our music loving canines.

Talk to the pooch

25 The research also found that we enjoy striking up a conversation with our dogs and
almost one in five women (18 per cent) say they speak to their dog more frequently than
to their partner or husband.

Indeed, as we get older, we're twice as likely to strike up a conversation with our dog
than our partner.

30 The Welsh, Scots and those living in the south east are around twice as pet owners in
Northern Ireland, the east midlands and the south to talk to the dog rather than their
partner.

In addition, over half of dog owners admit to putting on a special 'silly voice' just for
talking to their pet.

35 Sensitive souls

The Supadog Sensitive research also showed two thirds of dog owners were very

aware of their pet's emotional state and able to identify whether they were happy or sad, hungry or tired. Most respondents also showed an awareness of what their dog was scared of citing their dogs' as the most fearful encounter. Other fears included spiders, the telephone and their own tail!

40 Meanwhile, Fifteen per cent of proud pet owners boast their dog has a special talent, including obedience tricks, high fives, dancing, playing football and rolling over.

olemagazine.co.uk 9th June 2011



1. The survey was carried out on celebrity dog owners.

TRUE /FALSE

Line/s: _____

2. Most of the dog owners who were asked do not go to work when their dogs are unwell.

TRUE/FALSE

Line/s: _____

3. Many owners allow their dogs to decide what to watch on TV.

TRUE/FALSE

Line/s: _____

4. According to research, as people get older they are likely to talk to their partners half as much as they talk to their dogs.

TRUE/FALSE

Line/s: _____

5. Most people changed the way they talked when addressing the dog.

TRUE/FALSE

Line/s: _____

6. The majority of people in the survey said their dogs enjoyed meeting other dogs. TRUE/FALSE

Line/s: _____





TASK 2.

Read the text about the history of bedroom habits and choose the correct option (A-C) for questions 1-8.

The Bedroom

Let's start by considering the fact that one third of history is missing because people were asleep. Today it's rude to barge into someone else's bedroom, but this is really relatively new. Until only 100 years ago, people were happy to share not only their bedrooms but even their beds with work colleagues, or even strangers.

5 Medieval people didn't have special rooms for sleeping, just a single living space for everything. They put up with this lack of privacy partly for the lack of other options. In a great medieval hall like Penshurst Place in Kent, there weren't enough separate rooms for all the servants, so the hall was used as a kind of dormitory with people sleeping on its floor at night. Considering the alternatives, the hall floor was a terrific place to be:
10 safe and warm, even if smoky, smelly and crowded.

Medieval beds were often hay or straw stuffed into a sack ('hitting the hay' had a literal meaning). You just needed a cloak or blanket to cover yourself. These simple medieval beds were designed to be shared. We have instructions dating from 1452 for stuffing a huge sack bed nine feet long and seven feet broad, and etiquette developed about how
15 to take your position in such a communal bed. When the seventeenth-century Abigail Willey didn't feel like having sex with her husband, she made her two children sleep in the middle of the bed, rather than taking their usual position at the sides!

Over time bed linen, sheets, blankets and eiderdowns all developed, reaching a peak of sophistication in the nineteenth century. One Victorian household manual recommends
20 that you sleep in an elaborate set-up consisting of iron bedstead, a thick brown sheet to cover its metal springs, then a horsehair mattress, feather mattress, under blanket, under sheet, bottom sheet, top sheet, three or four blankets, eiderdown, and pillow-covers. It also recommends that you turn the mattresses every morning, and change the pillowcases twice a day (replacing the plain, daytime pillowcases with frilled ones at
25 night).



No one could live like this without servants to help them, and beds became much simpler after the two World Wars destroyed the social system in which domestic service was the largest single source of female employment. But complete liberation from the drudgery of bed-making occurred only in the 1970s, when the duvet or 'continental quilt'
30 was introduced from Scandinavia, by Terence Conran. Duvets were associated with liberation of other kinds: 'sleep with a Swede' was an early advertising slogan in this newly-permissive age. The simplicity of most modern beds - just one mattress, just one covering - takes us back in a strange kind of circle to the medieval.

One particularly intriguing sleeping arrangement was known as 'bundling'. In rural
35 areas, an unmarried young man and woman were sometimes allowed by their parents to sleep in a bedroom together. Sometimes they were even tied down, or a board was placed down the middle of their bed. They were supposed to chat all night, just getting to know each other without physical contact. Then they might choose to marry. Bundling was a step along the way towards your spouse being a matter of personal choice rather
40 than someone picked out for you by your parents. It died out because the Victorians found it rather undignified - and in the nineteenth century all the bedroom's social uses fell away and it finally became a private place used just for sleeping.

1.- The writer says that in modern times.....

- a) it's not polite to share a bed with a stranger.
- b) it is not polite to make a lot of noise in another person's room.
- c) it is not polite to enter someone's room without permission.

2.- Servants in a large Medieval house.....

- a) preferred to sleep together in the great hall.
- b) preferred to sleep outside.
- c) did not sleep in the hall because the smoke and the smell.

3.- Medieval beds were very large in dimensions because...

- a) certain rules dictated this.
- b) they were made of very cheap materials.
- c) they were designed to be used by several people.

4.- Abigail Willey's children.....

- a) usually slept in another bed.
- b) did not usually sleep between her and her husband.
- c) always slept in the middle of the bed.

5.- What does "this" refer to in line 25:

- a) The way some Victorian families lived.
- b) Sharing a bed with a stranger.

- c) Changing pillowcases twice a day.

6.- Why did beds become much simpler after World War I and II?

- a) People did not want such sophisticated bedding.
- b) There were fewer female servants.
- c) People were poorer.

7.- “Bundling” was....

- a) a way to help you choose your future husband or wife.
- b) obligatory before marriage.
- c) popular with the Victorians.

8.- How does the invention of the duvet take us back to “Medieval times in a strange kind of circle!”?

- a) Because people share their beds.
- b) Because bedding is very simple once again.
- c) Because people don't have servants.

NOMBRE:

DNI:

FECHA:

FIRMA:

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO. INGLÉS B2

This exam contains:

Writing - 3 tasks (70 minutes)

Write all your answers in this booklet





TASK 1.

Read the following questions and choose the correct option (A-D). Circle your chosen answer.

1. _____ pigs and hens, cows are farm animals.

- A) How
- B) Like
- C) The
- D) Even

2. _____ about cancer has increased is welcome news.

- A) That scientific knowledge
- B) It was scientific knowledge
- C) Though scientific knowledge
- D) Scientific knowledge

3. The healthful properties of wine have _____ for years.

- A) known
- B) be knowing
- C) knew
- D) been known

4. There were many robots in the exhibition that looked _____

- A) alive
- B) life
- C) live
- D) alife

5. _____ ploughing in a field, a farmer uncovered a rich burial site containing an ancient treasure.

- A) As though
- B) While
- C) Since
- D) Until





6. _____ Mozart had already written his first composition.

- A) His age was six
- B) By the age of six
- C) He was six
- D) Six years old

7. Today, "carpet" refers to floor coverings that reach from wall to wall, _____ "rug" refers to a piece of material that covers only one section of the floor.

- A) therefore
- B) whereas
- C) in as much as
- D) among

8. _____ is that a chicken stands up to lay its eggs.

- A) Many people don't realise
- B) It is that many people don't realise
- C) Because many people don't realise
- D) What many people don't realise

9. He is considered by many critics _____

- A) to be the foremost American artist.
- B) the foremost American artist is.
- C) foremost American artist.
- D) is the foremost American artist.

10. Scientists have speculated that the destruction of the Earth's ozone layer would _____ us to damaging ultraviolet rays.

- A) exposed
- B) have been exposed
- C) expose
- D) have been exposing





11. _____ patients should try to reduce needless office visits for
colds.

- A) Doctors that agree
- B) Doctors are agree that
- C) Doctors are agreed that
- D) Doctors agree that

12. _____ started as a modern sport in India at the same time as it did in
Europe.

- A) To ski
- B) That skiing
- C) Ski
- D) Skiing

13. Dogs that are trained to lead _____ must be loyal, intelligent and
calm.

- A) a blind
- B) the blind
- C) blinds
- D) blind

14. The police academy trains _____ dogs to fetch things on command.

- A) its
- B) his
- C) hers
- D) theirs

15. Crickets rub _____ together to make their chirping sound.

- A) their legs
- B) the legs
- C) its legs
- D) one's legs
- E)





16. His sculptures of horses show _____ one of the finest equestrian artists in the history of art.

- A) he be
- B) he to be
- C) his be
- D) him to be

17. Swimmers should avoid _____ ocean areas contaminated by red tide organisms.

- A) to enter
- B) entering
- C) having entered
- D) enter

18. Do you know anyone who.....

- A) has been made redundant?
- B) has been done redundant?
- C) was redundant?
- D) has redundant?

19. At that moment, I apologised.....

- A) to him for being so stubborn
- B) to be so stubborn
- C) of being so stubborn
- D) to him about being so stubborn

20. I _____ lend him the money if I thought he wasn't going to give it back.

- A) wouldn't
- B) hadn't
- C) didn't
- D) shouldn't



B2 Speaking Script for Examiners

PART 1

Good morning / afternoon / evening. My name is and this is my colleague He / she is just going to listen to us.
you.

So, you are and? Thank you.

First of all, we'd like to know something about you, so I'm going to ask you some questions about yourselves.

- **Where are you from** (Candidate A)? **and you** (Candidate B)?
- **What do you like about living** (here / name of candidate's home town)?
- **And what about you** (Candidate B)?

(Select one or more questions from each of the following categories as appropriate.)

House and Home

- **Do you live in a house or an apartment?** **What's it like?**
- **Can you tell us something about your neighbourhood?**

Daily Life

- **Do you have a regular pattern to your day?** **What usually happens?**
- **What do you normally do at the weekend?**

Education

- **What do you like most about your school?**
- or: (if candidate has left school)
- **What was your school like?**

Languages

- **How do you think you will use English in the future?**
- **Do you speak any other languages?**

Likes and Dislikes

- **What kind of books do you like to read?**
- **Do you play a musical instrument?**

Travel

- **How do you normally travel to work / school?**
- **Where do you spend your holidays?**

PART 2

In this part of the test I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about 1 minute and also to answer a short question about your partner's photographs.

(Candidate A), here are your photographs. They show people **participating in sporting activities**. I'd like you to compare the two photographs and say **which sport is more difficult**. All right?

(Candidate b), here are your photographs. They show people **studying**. I'd like you to compare the two photographs and say **why you think the people have chosen to study in this way**. All right?

PART 3

Now, I'd like you to talk about something together for about 3 minutes.

I'd like you to imagine that you are planning a week-long holiday with a friend traveling around Spain. You want to visit as many places as possible but you don't want to spend too much money.

Look at the different types of transport shown in the photographs. (Give the students the photographs)

First talk to each other about how which types of transport you prefer when traveling on a holiday. Then decide which one would be best for this particular holiday. All right?

PART 4 (Ask any of these questions to get more feedback as necessary)

Which sports are popular with young people in your country? Some people say people don't participate in sport as much as they should. Do you think this is true? Do you think team sports are more fun than individual sports?







ANEXO 6. Cuadro de categorías descriptivas del MCERL.

Table 5. External context of use: descriptive categories

Domain	Locations	Institutions	Persons	Objects	Events	Operations	Texts
Personal	Home: house, rooms, garden own of family of friends of strangers Own space in hostel, hotel The countryside, seaside	The family Social networks	(Grand)parents, offspring, siblings, aunts, uncles, cousins, in-laws, spouses, intimates, friends, acquaintances	Furniture and furniture Clothing Household equipment Toys, tools, personal hygiene Objects d'art, books, Wild/domestic animals, pets Trees, plants, lawn, ponds Household goods Handbags Leisure/sports equipment	Family occasions Encounters Incidents, accidents Natural phenomena Parties, visits Walking, cycling motoring Holidays, excursions Sports events	Living routines: dressing, undressing cooking, eating, washing DIY, gardening Reading, radio and TV Entertaining Hobbies Games and sports	Teletext Guarantees Recipes Instructional material Novels, magazines Newspapers Junk mail Brochures Personal letters Broadcast and recorded spoken texts
Public	Public spaces: street, square, park Public transport Shops (super)markets Hospitals, surgeries, clinics Sports stadia, fields, halls Theatre, cinema, entertainment Restaurant, pub, hotel Places of worship	Public authorities Political bodies The law Public health Services clubs Societies Political parties Denominations	Members of the public Officials Shop personnel Police, army, security Drivers, conductors Passengers Players, fans, spectators Actors, audiences Waiters, barpersons Receptionists Priests, congregation	Money, purse, wallet Forms Goods Weapons Rucksacks Cases, grips Balls Programmes Meals, drinks, snacks Passports, licences	Incidents Accidents, illnesses Public meetings Law-suits, court trials Rag-days, fines, arrests Matches, contests Performances Weddings, funerals	Buying and obtaining public services Using medical services Journeys by road/ Rubbish/pair Public entertainment and leisure activities Religious services	Public announcements and notices Labels and packaging Leaflets, graffiti Tickets, timetables Notices, regulations Programmes Contracts Menus Sacred texts, sermons, hymns
Occupational	Offices Factories Workshops Ports, railways Farms Airports Stores, shops Service industries Hotels Civil Service	Firms Multinational corporations Nationalised industries Trade unions	Employers/ees Managers Colleagues Subordinates Workmates Clients Customers Receptionists, secretaries Cleaners	Business machinery Industrial machinery Industrial and craft tools	Meetings Interviews Receptions Conferences Trade fairs Consultations Seasonal sales Industrial accidents Industrial disputes	Business admin. Industrial management Production operations Office procedures Trucking Sales operations Selling, marketing Computer operation Office maintenance	Business letter Report memorandum Life and safety notices Instructional manuals Regulations Advertising material Labelling and packaging Job description Sign posting Visiting cards
Educational	Schools: hall classrooms, playground, Sports fields, corridors Colleges Universities Lecture theatres Seminar rooms Student Union Halls of residence Laboratories Canteen	School College University Learned societies Professional Institutions Adult education bodies	Class teachers Teaching staff Caretakers Assistant staff Parents Classmates Professors, lecturers (fellow) students Library and laboratory staff Refectory staff, cleaners Porters, secretaries	Writing material School uniforms Games equipment and clothing Food Audio-visual equipment Blackboard & chalk Computers Briefcases and school bags	Return to school / entry Breaking up Visits and exchanges Parents' days / evenings Sports days, matches Disciplinary problems	Assembly Lessons Games Playtime Clubs and societies Lectures, essay writing Laboratory work Library work Seminars and tutorials Homework Debates and discussions	Authentic texts (as above) Textbooks, readers Reference books Blackboard text OP text Computer screen text Videotext Exercise materials Journal articles Abstracts Dictionaries

**ANEXO 7. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística
del CDL. Enero de 2012.**

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____

DNI:

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 31 de enero de 2012

Tiempo: 30 minutos

Listening Comprehension

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- Read the instructions carefully.
- You will have 1minute at the end of the exercise to make sure your answers are clearly marked on the booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This section consists of 2 tasks

Listen carefully to the instructions on the recording.

You will listen to each recording twice.

I have read and understood the instructions above

Signature:



Listening Comprehension. Task 1.

You will hear five people talking about their experiences with a low cost airline. Match the people (1-6) with their experiences (A-G). There is one extra option (A-G) you **DO NOT** need to use. The first one has been done as an example.

Which passenger/s:	
0. had no complaints at all?	Speaker <u>A</u>
1. was/were not happy with the manners of a member of the crew?	Speaker _____
2. had problems which were caused by a change of season?	Speaker _____
3. paid for a service they did not receive?	Speaker _____
4. complained about the lack of staff at the airport?	Speaker _____
5. thought the company's equipment was a little old?	Speaker _____

Listening Comprehension. Task 2.

You will hear a radio presenter talking about this week's TV programmes. For questions 1-10 fill in the gaps with one or two words. The first one has been done for you as an example.

<u>This week's TV highlights</u>	0. Thrilling
<p>"Without You" Sunday 8.00 ITV A new series based on a book by Nicky French which is both (0) _____ and (1) _____. A young widow investigates the real story behind the (2) _____ in which her husband was killed.</p>	1. 2.
<p>"The Turner Prize" Wednesday 6.30 BBC2 This arts programme is being televised from the Baltic Centre for (3) _____ in Gateshead. The winner will be awarded (4) _____ in prize money.</p>	3. 4.
<p>"Phil's Empty Homes Giveaway" Wednesday 9.00 Channel 4 Phil Spencer's programme investigates the situation of Britain's 200,000 (5) _____ people. His aim is to find a place to live for a couple before (6) _____</p>	5. 6.
<p>"The Big Bread Experiment" Friday 7.30 BBC2 The programme focuses on a group of women who used to work together in a (7) _____ and now wish to set up a bakery. They hope their fresh bread, cakes and biscuits will (8) _____ their local community.</p>	7. 8.
<p>"Eastenders" Friday 8.00 BBC1 Phil is worried because he can't find an important (9) _____ while Billy is more concerned about Lola and her baby.</p>	9.
<p>"Coronation Street" Friday 8.30 ITV Peter visits a friend in hospital who is having problems because he is a recovering (10) _____</p>	10.

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____

DNI:

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 31 de enero de 2012

Tiempo: 60 minutos

Reading Comprehension

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This test consists of 2 tasks.

I have read and understood the instructions above

Signature:



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Reading Comprehension. Task 1.

Read the text about holidays in Flanders. For questions 1-7 circle the correct answer A, B or C from the options. The first question has been done for you as an example.

HOLIDAYS IN FLANDERS

Ever since I was of walking age we had spent a week or so around Easter time out in rural Flanders. My mother's family connections had helped. Her Belgian cousin had introduced her to the De Klerks who owned the large house on the main square in Nieuwkerke right back in the mid-sixties, and that's where my family had always stayed. There was no better place in the village and being regulars we were given a price that the one-off summer tenants could only dream of. The De Klerks made good money from the property and its popularity meant that it had been a long time since they had seen fit to go to the expense of advertising.

I had always enjoyed speaking French and over the years my Flemish had reached a level where I found it easy to get on with the locals. We made many friends in the village. The big thing for my sisters was when the handsome De Wolf brothers would come across the square to play board games. I was never so keen. Being the youngest, I seemed to lose more often than not, but my eldest sisters in particular would always enjoy those evenings playing Monopoly or word games. The two brothers spoke excellent English and were often a match for them at Scrabble even in their own native tongue.

That year, arriving slightly later in the day than usual, the customary blustery sunshine of the Belgian springtime lit up the front of the house as we strolled up to the door. Although the De Klerks were as a rule more or less inseparable, this time only Mrs. De Klerk was there to meet us. Mr. De Klerk had had some problem with his unreliable old Mercedes Benz. As the door opened we were greeted by the distinct smell of one of Mrs. De Klerk's unusually large welcome lunches which brought memories rushing back of each and every time I had stayed in that wonderful old house.

"More like dinner than lunch" complained Mrs. De Klerk as she looked up at the clock on the wall. "We had some problems changing trains at Brussels", my mother sheepishly replied. Neither of the two women ever seemed to recognize the fact that we were paying guests who could come and go as and when we pleased. Mrs. De Klerk was both critical and kind in a very grandmotherly way, which made our visits to the house feel even more like a homecoming.

After lunch we watched some Italian tourists walking over the hills towards the shrine at Friedel, safe in the knowledge that later that afternoon we would do the same, stopping at the shrine for sandwiches and a flask of tea and playing around in the long grass.

We knew this for sure because over the years some traditions about our holidays in Nieuwkerke had become fixed in stone and nobody was ever inclined to break any of them.

0. The author had been going to Flanders ...

- a. because he had always loved Belgium.
- b. in the summer months.
- c. since he had learnt to walk.

1. The house ...

- a. was on the edge of the town of Nieuwkerke.
- b. belonged to a relative of the Author's mother.
- c. was discovered by the family through a member of the mother's family.

2. The De Klerks didn't advertise the house anymore ...

- a. because it was too expensive.
- b. because they could get more money in summer.
- c. because it wasn't necessary.

3. What did the De Wolf brothers have in common with the author?

- a. their love of board games.
- b. their talent for languages.
- c. their talent for word games.

4. In paragraph 3 when the family arrived this particular year it was different because ...

- a. Mr. De Klerk was missing.
- b. it was very bright for that time of the year.
- c. Mrs. De Klerk had made a large lunch.

5. What was true about the family's relationship with Mrs. De Klerk?

- a. she constantly annoyed the family with her criticism.
- b. she didn't act like a typical landlady towards her guests.
- c. she didn't act in the way the author's mother believed she should.

6. That afternoon the family knew they were going to walk out to the shrine because ...

- a. they wanted to play in the long grass.
- b. this is what they always did.
- c. they had seen some other people do the same.

Reading Comprehension Task 2

Read the text about the history of a table football game. For questions 1-6 choose the best sentence from the opposite page to fill each of the gaps. For each gap (1-6) mark 1 letter (B-H) on your answer chart. Do not use each letter more than once. There is one extra sentence you **DO NOT** need to use. The first one has been done for you as an example.

THE STORY OF SUBBUTEO

Subbuteo is a popular table- top game which is made to simulate team sports such as football, cricket, rugby and hockey. It is most closely associated with football and was often advertised as "The replica of Association Football".

The name "Subbuteo" is taken from the Latin name for the bird of prey, the Eurasian Hobby (Falco Subbuteo) The original idea was to call the game simply "The Hobby". (0)_____ . Subbuteo was first advertised in the August 1946 edition of The Boy's Own paper. The advert offered information about the game but no sets were available for sale until the following year. Adolph had been unable to finalize a patent for the game until March 1947. (1)_____

The first Subbuteo sets were very rudimentary, consisting of goals made of wire with paper nets, a ball and cardboard figures that had bases made from buttons weighed down with lead. (2)_____

The original figures came in two basic kits (red shirts with white shorts and blue shirts with white shorts). They were printed on a long strip of card to be cut out. Later, these card players were made from celluloid before the hand-painted plastic figures appeared in 1961.

The company also provided accessories such as grandstands, floodlights and plastic supporters and there were various different special editions. After England's World cup victory in 1966, Subbuteo designed a special pack containing the eight teams that had reached the quarter finals. (3)_____ The company was very popular throughout the seventies and eighties until it suddenly stopped production. The multi-national game company Hasbro bought the idea and now produces a version of the game.

One thing that makes the game different from other table-top sports is the wide range of team kits available. Most football games provide just two options, red versus blue or black against white. (4)_____ There were many famous teams such as Manchester United and Barcelona complemented by lesser known sides, such as Boston Minutemen, Elche, Antwerp, Hartford Bicentennials or Admira Wacker . (5)_____ In this way you could recreate any team's shirt you wanted. There are also many additional accessories, such as new balls and goals, special figures for free kicks and throw-ins, linesmen, ball-boys policemen, TV cameras and even a mini-Her Majesty the Queen to present the FA Cup.

There are also many competitive tournaments for Subbuteo around the world . There is a world governing body, FISTF, and a World Championship every year. (6)_____ Although anybody can pick up the basic moves to play the game it takes some skill to play the game well. Before the advent of video games it only took a Subbuteo set and a bit of imagination to recreate that big match atmosphere.

A) However, an application for a trademark under that name was not granted to its creator Peter Adolph
B) In the 1970's they introduced unpainted models you could paint yourself.
C) In 1992 there was even an attempt to have Subbuteo made into an Olympic sport.
D) Not even a playing surface was supplied.
E) This particular set is now difficult to come by and is now very expensive.
F) Subbuteo, however, had several hundred team designs, all for real teams.
G) Plastic players were easily broken and collectors will pay big money for particularly rare sets in condition.
H) After the early adverts it is rumored orders started to pour in as Adolph set about converting his patent idea into a commercial product.

0. A	1.	2.	3.	4.	5.	6.
------	----	----	----	----	----	----

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____

DNI:

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 31 de enero de 2012

Tiempo: 75 minutos

Writing

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This test consists of 2 tasks

Task 1: Use of English.
Task 2: Writing.

In Task 2 make sure the option selected is clearly marked.

I have read and understood the instructions above

Signature:



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Centro de
Lenguas

© CDL 2012 Prueba de certificación de competencia lingüística

Writing Task 1. Use of English.

Read the text and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap. Complete the chart with the correct letter. The first one has been done for you as an example.

It (0) _____ a cold winter day. We were thinking (1) _____ where to go that evening but finding something entertaining was (2) _____ than we (3) _____. Our village was small and there wasn't a lot to do. Suddenly, Janet (4) _____. She said that she (5) _____ a sign at the train station. Apparently, a band of new musicians (6) _____ to our village. We all felt pleased. We decided (7) _____ when the concert was to be. Unfortunately, when we got to the train station, the poster (8) _____ away. "Now we'll never know when the concert (9) _____", Janet said. "I guess we won't find out, (10) _____" said Mark. That evening the weather was wonderful. The air was warmer (11) _____ and we could enjoy (12) _____. We thought that the novelty of hosting a concert might change the village just a bit, but in reality nothing (13) _____. Everything (14) _____ in its place. However, we did notice things that had escaped us before. For example we saw that some of the buildings (15) _____. It was amazing how we (16) _____ down the old streets every day without (17) _____ the beauty around us! We headed (18) _____ the main square, and (19) _____ just as we had thought, the band was playing there. The music (20) _____ the air and we all had a great time at the concert.

Complete the chart with the correct letter.

0. A	11.
1.	12.
2.	13.
3.	14.
4.	15.
5.	16.
6.	17.
7.	18.
8.	19.
9.	20.
10	

0. A) was B) were C) is D) been
1. A) with B) about C) against D) on
2. A) more hard B) hard C) harder D) hardest
3. A) were imagining B) had imagined C) imagined D) imagine
4. A) turned up B) stepped up C) went D) left out
5. A) saw B) had been seeing C) was seeing D) had seen
6. A) was comeing B) was coming C) were coming D) will coming
7. A) to discover B) to learn C) to find out D) to know
8. A) was torn B) had torn C) had been torn D) had been teared
9. A) will start B) is start C) did start D) starts
10. A) do we B) really C) will we D) won't we
11. A) as usual B) than usual C) that usual D) to usual
12. A) ourselves B) ourself C) us D) we
13. A) changed B) change C) was changing D) had changed
14. A) was B) were C) to be D) have been
15. A) were renovated B) had been renovated C) had renovated D) have renovated
16. A) had hurried B) were hurrying C) hurried D) was hurrying
17. A) notice B) noticing C) to notice D) are noticing
18. A) past B) at C) towards D) back
19. A) luckily B) for luck C) lucky D) luckily
20. A) filled B) filled in C) filled up D) filled out

Writing. Task 2.

Choose **ONE** of the following topics to write about (between 180 and 200 words)

OPTION A

You have been asked to write an article for a student magazine comparing life in the city and life in the country for young people, families and the elderly. Write your article and talk about advantages and disadvantages for each age group. (200 words)

OPTION B

Read the advertisement below and write a letter of reply saying why you think you would be suitable to fill this position. (200 words)

PR and Social Media Executive - PR Industry
Location: Congleton, Cheshire

Job Summary:
We will offer you the chance to work with premium brands – working with a great team of people, and you will have the freedom to develop your own career.

Salary & Benefits:
14k - 17k (depending on experience) plus commission.

Job Requirements:
To approach national media with news of our clients and their products to generate substantial coverage in the shopping, feature and product pages of newspapers or online
To make contact with client target audiences on twitter and Facebook to build brand followings - amongst consumers and bloggers
To contribute to creative campaign development, to draft press releases and to support more senior team members

Qualifications:
Degree level with experience of working within a PR agency environment

Personal Profile:
Strong communicator
Excellent writing skills
Team player
Highly enthusiastic
Creative
An active interest in social media

How to apply: If you are right for us, please email your CV, successful candidates will be contacted within a week of applying.

© CDL 2012 Prueba de certificación de competencia lingüística

B2 speaking script 1

PART 1.

Good morning / afternoon / evening. My name is and this is my colleague He / she is just going to listen to us.

So, you are and? Thank you.

First of all, we'd like to know something about you, so I'm going to ask you some questions about yourselves.

- Where are you from (Candidate A)? and you (Candidate B)?
- What do you like about living (here / name of candidate's home town)?
- And what about you (Candidate B)?

(Select one or more questions from each of the following categories as appropriate.)

House and Home

- Do you live in a house or a flat? What's it like?
- Can you tell us something about your neighbourhood?

Daily Life

- Do you have a regular pattern to your day? What usually happens?
- What do you normally do at the weekend?

Education

- What do you like most about your school?
- or: (if candidate has left school)
- What was your school like?

Languages

- How do you think you will use English in the future?
- Do you speak any other languages?

Likes and Dislikes

- What kind of books do you like to read?
- Do you play a musical instrument?

Travel

- How do you normally travel to work / school?
- Where do you spend your holidays?

PART 2

In this part of the test I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about 1 minute and also to answer a short question about your partner's photographs. (Candidate A), here are your photographs. They show people **enjoying their weekend**. I'd like you to compare the two photographs and say **which way of spending the weekend you prefer**.

All right?

(Candidate b), here are your photographs. They show people **going out for the evening**. I'd like you to compare the two photographs and say **why people choose these different ways of enjoying a night out**.

All right?

PART 3

Now, I'd like you to talk about something together for about 3 minutes.

I'd like you to imagine that you need to make some extra money in your free time. You are considering different part-time jobs you could do.

Look at the different jobs shown in the photographs. (Give the students the photographs)

First talk to each other about how which jobs you would prefer to do. Then decide which one would make the most money. All right?

PART 4 (Ask any of these questions to get more feedback as necessary)

Do young people in your country usually work part time?

What type of work do most students do and if they don't work, where do they get their money?

Is it right for children to work at the weekends??



ISO-IE321-014 - © - Image Source







B2 Speaking script 2

Good morning / afternoon / evening. My name is and this is my colleague He / she is just going to listen to us.

So, you are and? Thank you.

First of all, we'd like to know something about you, so I'm going to ask you some questions about yourselves.

- Where are you from (Candidate A)? and you (Candidate B)?
- What do you like about living (here / name of candidate's home town)?
- And what about you (Candidate B)?

(Select one or more questions from each of the following categories as appropriate.)

House and Home

- Do you live in a house or a flat? What's it like?
- Can you tell us something about your neighbourhood?

Daily Life

- Do you have a regular pattern to your day? What usually happens?
- What do you normally do at the weekend?

Education

- What do you like most about your school?
- or: (if candidate has left school)
- What was your school like?

Languages

- How do you think you will use English in the future?
- Do you speak any other languages?

Likes and Dislikes

- What kind of books do you like to read?
- Do you play a musical instrument?

Travel

- How do you normally travel to work / school?
- Where do you spend your holidays?

PART 2

In this part of the test I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about 1 minute and also to answer a short question about your partner's photographs.

(Candidate A), here are your photographs. They show people **using mobile phones**.

I'd like you to compare the two photographs and say **how the people are using their mobile phones**.

All right?

(Candidate b), here are your photographs. They show people **at different outdoor events**.

I'd like you to compare the two photographs and say **why people might choose to go to these outdoor events**.

All right?

PART 3

Now, I'd like you to talk about something together for about 3 minutes.

Here are some pictures of different animals.

. (Give the students the photographs)

***First, talk to each other about which of these animals make good pets .
Then decide which two pets are the best for people living in flats.***

PART 4 (Ask any of these questions to get more feedback as necessary)

What are the disadvantages of having pets?

Some people say that living alone can be very lonely. Do you think pets make people less lonely?

Do you have a pet? Why or Why not?

Do you think it's a good idea to give someone a pet as a gift







**ANEXO 8. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística
del CDL. Julio de 2012.**

Candidate n°

APELLIDOS:	
NOMBRE:	
DNI	

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 10 de julio de 2012

Tiempo: 35 minutos (aprox.)

Listening Comprehension

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This section consists of 3 tasks.

Listen carefully to the instructions on the recording.

You will listen to each recording twice.

I have read and understood the instructions above

Signature:

Absent



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Centro de
Lenguas

TASK 1 (Q1-7)

- You will hear a talk on job interviews.
- While listening decide which option (A, B, C or D) best completes each sentence (1-7).
- (0) has been done for you as an example.
- Now you have 45 seconds to read through the questions.

0 The first thing you do when you walk in to an interview is

- A) say "Hi"
- B) shake hands
- C) introduce yourself
- D) smile

Q1 A good way to make the conversation more relaxed in an interview is to

- A) use an icebreaker
- B) talk about your last job
- C) ask the interviewer's name.
- D) talk about yourself

Q2 One of the most typical key questions you should be prepared for is

- A) Why are you moving?
- B) Why do you want to leave your current job?
- C) When are you going to move on?
- D) When do you want to start?

Q3 If an employer says that you are overqualified, it is best to reply

- A) that you have not had a similar job before.
- B) That you prefer to work shorter shifts.
- C) That he should not be concerned.
- D) That you have no need to be the boss.

Q4 If an employer questions whether you are under-qualified it is a good idea to

- A) offer to do an internship with the company in the future to gain experience.
- B) show you were able to succeed in a situation where you had little experience.
- C) demonstrate that you are still new to the work world because you just graduated.
- D) offer to work with the company all summer to show that you can succeed in the job.

Q5 It is important for references to be provided by

- A) college professors and high-school teachers only.
- B) only those who volunteer to give you a good one.
- C) anyone who attests to your ability to perform well.
- D) the last company you did a similar job for in the past.

Q6 If an interviewer asks you how much money you wish to earn,

- A) it is a good idea to have already looked up salaries for similar jobs.
- B) you should give them a ball park figure which is higher than the salary you expect to earn.
- C) you should give them a ball park figure which is lower than the salary you actually expect.
- D) you should say you are willing to accept any amount they want to offer .

Q7 A candidate should bring up salary

- A) at the beginning of the interview to make sure he really wants the job.
- B) after the employer is convinced he is the best candidate for the job
- C) only in response to a direct question that they ask him.
- D) only at a second interview when he already knows he has the job.

Write your answers here

0	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
D							

TASK 2 (Q8-13)

- You will hear instructions about online health care.
- While listening complete the sentences (8-13) in a maximum of FOUR words.
- (0) has been done for you as an example.
- Now you have 30 seconds to read through the sentences.

0 More than 50% of the people that look for health information are doing

so FOR OTHER PEOPLE.

Q8 People often send doctors emails to make them aware of

_____.

Q9 People need to be careful with online pharmaceutical sites because there is a lot of

_____.

Q10 If you want to make sure a website is credible it is a good idea to find out if

_____.

Q11 72% of people who search online say they can trust

_____.

Q12 Doctors believe that the information people find online has a

_____ effect.

Q13 Doctors do not email with their patient because of problems with

_____.

TASK 3 (Q14-20)

- You will hear an interview with a comedian.
- While listening answer the questions (14-20) in a maximum of FOUR words.
- (0) has been done for you as an example.
- Now you have 30 seconds to read through the questions.

0 What is the only review that the comedian wants from critics?

_____ *LOVED THEM BOTH* _____

Q14 Besides the typical problem of failing to listen to each other, what else does the couple argue about?

Q15 What were the poses they did from the song the Twelve Days of Christmas used for?

Q16 What is he most worried about at 62 years old?

Q17 According to Bob, besides being attractive why is being a celebrity like a bad drug?

Q18 How do Bob's children get humour nowadays?

Q19 Why can humour be used to promote political ideas?

Q20 Why is comedy harder to do than drama?

Candidate n°	
--------------	--

APELLIDOS:	
NOMBRE:	
DNI	

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 10 de julio de 2012

Tiempo: 60 minutos

Reading Comprehension

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This section consists of 3 tasks.

I have read and understood the instructions above

Signature:

Absent



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Centro de
Lenguas

Task 1 (Q1-8)

- Read the article about ways to be found on search engines.
- Choose the most suitable heading (1-8) for each part (A-I) of the article.
- (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

10 Steps to Being Found on Search Engines

Ways to help search engines find and prioritize your site content

Your placement on search engines like Google or Yahoo Search is important. At a minimum, it should be easy for your current constituents to find your site using your organization's name.

Investing time in comparatively straightforward tasks like including key phrases in titles and headlines can reap some substantial benefits. Below, we suggest 10 steps that can help search engines find and prioritize your site content. While some steps are more technical than others, these concepts can help anyone understand and prioritize search engine optimization for their organization.

(A)

The cornerstone of any optimization strategy — or just a good Web site strategy, for that matter — is a lot of great, relevant information tailored to those you'd like to attract to your site. A large volume of high-quality content helps with a number of the steps listed below — for instance, you're more likely to have information that's useful to any particular person, you're more likely to include the key phrases for which people are searching, and other sites are more likely to link to yours. Not to mention, of course, that a terrific site is more likely to engage the people who find you through search engines, and encourage them to become not only repeat visitors, but friends of your organization.

(B)

Search engines read through huge volumes of information on the Web with software programs called "robots" or "spiders" (because they navigate, or "crawl," through the Web). These spiders create an index which contains, essentially, all the pages they've found and the words that are contained on them. You need to make sure your Web site is included in those indexes. You can easily check to see if your site has been indexed by Google's index by searching "site:www.yourdomain.org" — i.e. site:www.idealware.org. This search will show a list of all the pages from your site that are included in Google's index (ideally, every page on your site). If you're not included in the indexes — for instance, if you have a new Web site, or one without much traffic — none of the steps below will do much good until you are. How do you get included? You can submit your site to the search engines — to Google, or Yahoo for instance — but experts are divided on how useful this is. It's certainly not a quick way to be included.

(C)

Links from other sites to yours are a critical aspect of search engine optimization. A couple of links will help the search engines find your sites, but lots of links will show them that your site is a central, important resource for particular topics. How do you get people to link to you? As we mentioned above, there are likely a number of organizations that have a list of organizations like yours. Ensuring you're included in all the relevant directories is a good start. See if partner organizations will link to you. Do a search on the phrases for which you'd like to be found and look for ways to get the organizations at the top of the search results to link to you. Think through content you could provide — perhaps reports, articles, toolkits, directories of your own — that would be so useful that organizations would be inspired to link to it.

(D)

How do you identify your core keywords? It's not a science. First off, try to identify phrases that are reasonably specific to your organization. Trying to show up in the top of the search results for "the environment" is likely to be a losing battle, but "measuring river-water quality" is a more achievable goal. In thinking through your keywords, consider:

What phrases are associated with your organization?

How are people currently finding you?

What search phrases are people using in your domain?

How many keywords should you have? That's up to you. Ideally, you'd have at least a couple keyword phrases for each page on your site. Some organizations optimize for thousands of keywords. However, starting with just a few phrases and a few pages is far better than nothing.

(E)

Once you've identified your priority keywords, the next step is to integrate them into your Web pages. When someone searches on a key phrase, the search engine looks for pages that include prominent mentions of the phrase: ones that contain it a number of times, show it toward the top of the page, and include it in key locations.

If you are looking for a comparatively quick way to optimize each page, adding keywords in just the title and description metadata can provide substantial results without a wholesale rewrite of your site.

Note that the keywords need to be shown as text. Spiders can't read images, so any page, header, or feature that's displayed as a graphic — regardless of how prominent on the page — is invisible to search engines.

(F)

Okay, we need to delve into a bit of technical detail for a minute. Unfortunately, the detailed structure of a Web site can affect your search engine placement in important ways. If you're not generally familiar with Web site construction concepts and HTML (the language of Web sites), you may need to flag this section to the attention of a trusted Web developer.

Spiders don't read in the same way that a human would, so it's important to follow some basic site-structure guidelines to ensure that they can find and read your information:

- Ensure there's a simple link to every page on your site.
- Include content early in each HTML page.
- Use standard header tags.
- Be careful of duplicate pages.

One last caution: avoid tricks. In reading through this article and others, you may think you've found loopholes to get higher placement without the work. That's very unlikely. Search engines spend a huge amount of time trying to preclude shortcuts, and they don't take kindly to being tricked. If you set up your site in a way that looks to a search engine like you're trying to fool them, they may remove your site from their listings altogether.

(G)

Search engines love new pages. Try to add new stories, reports, news releases, and the like so that search engines feel that your site is frequently updated and thus should be frequently indexed. If your site is rarely updated, it can take months for search engines to find your infrequent new additions.

Blogs can be a particularly useful way to easily add new pages to your site — and can also provide great information that encourages links from others (not to mention all the other ways blogs can help in marketing and outreach!).

(H)

Search engines don't respond to changes overnight. In fact, it might take a month or more to see the results of your efforts reflected in search engine results. Don't give up hope — keep including keywords in new content, and asking other organizations to link to your resources.

Once you do see some results, don't rest on your laurels. The Web is a dynamic place, and new Web sites, new articles, and changing search engine priorities can affect your placement. Check in on the search results for your keywords at least every month or so, to help maintain your position and continue to enhance your strategy.

(I)

Unfortunately, search engine optimization isn't a particularly short or easy road. But it's important to take on at least some of the basic steps — for instance, ensuring your site is linked to from a few well-known sites, and including some of your most important keywords in page titles and headers.

Write your answers here

	HEADING	PARAGRAPH
0	<i>Encourage Others to Link to You</i>	C
Q1	Keep Your Site Fresh	
Q2	Ensure Your Site Has High-Quality Information	
Q3	Ensure a Search-Friendly Web Site Architecture	
Q4	Enjoy the Fruits of Your Labor	
Q5	Identify the Keywords For Which You'd Like to Be Found	
Q6	Help Search Engines Find Your Site	
Q7	Be Patient, but Keep Checking In	
Q8	Place Keywords in Prime Locations	

TASK 2 (Q9-16)

- Read the following text about the different alternatives to the gym.
- Complete the sentences (9-16) below with one to four words based on what you have read.
- For some questions there is more than one possible answer.
- (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

Different ways to work out in London

From flying trapeze sessions in Regent's Park to freerunning trials across the city, Katie Wright looks at some of the best unconventional workouts available in London.



Those with a head for heights can try the flying trapeze at Regent's Park this summer Photo: Gorilla Circus

As the country gets set for summer and the forthcoming Olympic Games, it's time to properly focus on fitness and getting in shape. If you find visiting the gym tedious or too solitary, or simply want to spend time exercising outdoors while the weather's good, London has plenty of unconventional exercise options available. From rock climbing to swing dancing, our selection of unusual London workouts should cater to all interests and fitness levels.

Rock climbing in London Bridge, Bermondsey or Stoke Newington

If you don't want to be treated like a child by a protective Pilates teacher or tied to restrictive gym routines, then the demands and unpredictability of rock climbing could make it the activity for you. For inexperienced climbers an introductory session is a must, but after some practice, participants find that the activity provides an intense, truly full-body workout, that reaches from feet to fingertips. You'll notice how many usually dormant muscles you've used by feeling how much they ache after your first session. Rock climbing is also more cardio intensive than you

might think, and is intensified by the intellectual challenge of figuring out a route up the wall, known as a 'problem'. Someone weighing 13st could expect to use up to 899 calories during a one-hour rock-climbing session. In London you can try rock climbing at the Arch Climbing Wall centres in London Bridge and Bermondsey.

Flying trapeze in Regent's Park and other temporary sites around the city

Take your exercise regime to new heights with a flying-trapeze class. This summer, circus-skills trainers Gorilla Circus is taking to the great outdoors and bringing London's first outdoor trapeze school to Regent's Park. It will be based there until September and will also visit other locations, such as The Roundhouse in Camden. A two-hour beginners' class (costing £23.50) teaches basic tricks on the ground before participants are taken to the high platform to try them out in the skies. As well as offering great views of the city and a rush of adrenalin, the flying trapeze is said to provide a similar workout to gymnastics, particularly focusing on the abdominals and shoulder muscles. If you enjoy the beginners' class you can book a place on a four-week course (£94) – think of it as an unusual summer supplement to your year-round fitness routine.

Hula hooping in locations throughout the city

The humble hula hoop has graduated from children's play thing to adult exercise aid. The London Hula Hoopers group holds classes in Kennington, Islington and Hackney to get beginners started and teach regular hoopers more advanced tricks. "It's a gym in a plastic circle" they promise, and you're sure to be left out of breath after an hour-long session (during which time someone weighing 11st would use around 320 calories). Regular hip-centred hooping tones the waist and abdominal muscles, but the more body parts you integrate into your hooping routine the more muscles you work. Class prices vary but typically cost less than £10, with hula hoops generally provided. Once you've mastered the basics you can get your own hoop and easily do it at home for free too.

Pole dancing in locations throughout the city

It may have an undesirable reputation but pole dancing is about "much more than standing by a pole and moving about". So says Alison Hudd of Polepeople. The company runs tutored women-only pole-dancing classes and claims that racticing spins, tricks and poses on the poles will develop flexibility and upper body muscle tone while also increasing cardiovascular strength. More experienced dancers have to carry their body weight elegantly while performing advanced moves, so, over time, develop strength while remaining slim and toned. Polepeople's pole-dancing classes take place throughout London and a six-week course costs £140.

British Military Fitness in locations throughout London

Sounds a bit terrifying doesn't it? But British Military Fitness isn't about a sergeant shouting at you every two minutes. At the outdoor classes, held in more than 25 different London parks, you'll be given a blue, red or green vest according to your level of fitness, and spend an hour doing circuits, paired exercises and team games. Yes, games – it can be fun too. Sessions are adapted to your group and led by a serving or former member of the armed forces. A decidedly cardio-focused workout, a typical British Military Fitness session might see you climb over and run around your classmates. You're warned to expect to get at least a little bit dirty, and organisers say you should expect to burn about 600 calories at a time.

Swing dancing in locations throughout London

Every popular dance genre you'd care to mention is catered for in London, but it's swing dancing that provides one of the most intensive workouts. The dance style originated from the swing music genre of the 1930s and 1940s and includes Charleston kicks, twisting and turning, all done in pairs. It's fun and energetic, but also reassuringly tiring, so you know you're getting a decent workout too. Someone weighing 11st will burn about 310 calories if swing dancing for an hour. Swing Patrol holds classes all over London and you don't even need to take a partner.

Classes are an affordable £8 and organisers are confident they can create swing dance aficionados out of almost anyone: "It will replace your gym membership" they claim.

Parkrun in parks throughout London

Everyone knows that running is one of the most effective cardio workouts you can get. If you want to run but lack the self-motivation to actually get out and do it, Parkrun could be the answer. Every Saturday at 9am, Parkrun stages timed 5km runs at 30 different London locations. The completely free sessions are open to runners of all abilities which is why the runs are 5km in length: it's achievable for beginners and ideal for more experienced runners wanting to start their weekend routine or to improve their training method. Just register in advance online, print out a barcode and show up. Times are recorded so you can evaluate how your form is improving each week, giving anyone with a competitive streak plenty of motivation to keep their attendance up.

Write your answers here

0	The selection of workouts targets all <u>INTERESTS AND FITNESS LEVELS</u>.
Q9	Rock climbing might appeal to someone who doesn't _____.
Q10	Before taking to the skies new flying trapeze students must _____.
Q11	Once you have a good command of hula hoop routines, you can _ _____.
Q12	Pole dancing is a great way to increase your cardiovascular strength and improve your flexibility even though it _____.
Q13	Someone who has never heard of British military fitness might think it _ _____.
Q14	The author claims that If you do swing dancing you will no longer need to _____.
Q15	Parkrun might be a perfect solution for runners who _____.
Q16	Park runs are suitable for both new and advanced runners because they _____.

Task 3 (Q17-22)

- **Read the autobiography of Gandhi.**
- **Choose the most appropriate sentence (17-22) for each gap (A-G) in the text.**
- **(0) has been done for you as an example.**
- **Write your answers in the space provided.**

Known as 'Mahatma' (great soul), Gandhi was the leader of the Indian nationalist movement against British rule, and is widely considered the father of his country. His doctrine of non-violent protest to achieve political and social progress has been hugely influential.

Mohandas Karamchand Gandhi was born on 2 October 1869 in Porbandar in Gujarat. After university, he went to London to train as a lawyer. He returned to India in 1891 and in 1893

_____ (A) _____. Gandhi was horrified by the treatment of Indian immigrants there, and _____ (B) _____. During his 20 years in

South Africa he was sent to prison many times. Influenced primarily by Hinduism, but also by elements of Jainism and Christianity as well as writers including Tolstoy and Thoreau, Gandhi developed the satyagraha ('devotion to truth),

_____ (C) _____. In 1914, the South African government conceded to many of Gandhi's demands.

Gandhi returned to India shortly afterwards. In 1919, British plans to put people suspected of sedition in prison - the Rowlatt Acts - prompted Gandhi to announce a new satyagraha which attracted millions of followers. A demonstration against the acts

_____ (D) _____. By 1920, Gandhi was a dominant figure in

Indian politics. He transformed the Indian National Congress, and his programme of peaceful non-cooperation with the British included boycotts of British goods and institutions, leading to arrests of thousands.

In 1922, Gandhi himself was sentenced to six years' imprisonment,

_____ (E) _____. In 1930, Gandhi proclaimed a new campaign of civil disobedience in protest at a tax on salt, leading thousands on a 'March to the Sea' to symbolically make their own salt from seawater.

In 1931, Gandhi attended the Round Table Conference in London, as the only representative of the Indian National Congress, _____ (F) _____. He was replaced as leader by Jawaharlal Nehru.

In 1945, the British government began negotiations which culminated in the Mountbatten Plan of June 1947, and the formation of the two new independent states of India and Pakistan, divided along religious lines. Massive inter-communal violence

_____ (G) _____. Gandhi was opposed to partition, and now stopped eating completely in an attempt to bring calm in Calcutta and Delhi. On 30 January 1948, he was assassinated in Delhi by a Hindu fanatic.

0. *accepted a job at an Indian law firm in Durban, South Africa*

Q17. occurred in the months before and after independence.

Q18. dedicating his time to trying to improve Hindu-Muslim relations, which had got worse

Q19. resulted in the Amritsar Massacre by British troops.

Q20. a new non-violent way to protest against how they were treated.

Q21. but resigned from the party in 1934 in protest at its use of non-violence.

Q22. joined the fight to obtain basic rights for them.

Write your answers here

0	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
A						

Candidate nº

APELLIDOS:	
NOMBRE:	
DNI	

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 10 de julio de 2012

Tiempo: 60 minutos

Writing

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This section consists of 2 tasks.

I have read and understood the instructions above

Signature:

Absent



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Centro de
Lenguas

B2 EXAM SPEAKING SCRIPT A

Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?

First of all we'd like to know something about you.

- _ Where are you from (Candidate A)?
- _ And you (Candidate B)?
- _ What do you like about living (here / name of candidate's home town)?
- _ And what about you (Candidate A/B)?

PART 1 (3-4 Minutes)

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate. (3 minutes)

Likes and dislikes

- _ Do you prefer to spend time on your own or with other people? (Why?)
- _ Do you like cooking? (What sort of things do you cook?)
- _ What's your favourite food? (Why do you like it?)
- _ Do you like going to parties? (Tell us about a good party you've been to.)
- _ Tell us about a day you've really enjoyed recently.

Education and Work

- _ Do you find it easy to study where you live? (Why? / Why not?)
- _ Is there something new you'd really like to learn about? (Why?)
- _ Are you happier doing mental or physical work? (Why?)
- _ Do you prefer working on your own or with other people? (Why?)
- _ What kind of work would you really like to do in the future? (Why?)

Free Time

- _ Who do you spend your free time with? (What sort of things do you do together?)
- _ How much time do you spend at home? (What do you enjoy doing?)
- _ What sort of music do you listen to? (Why do you enjoy it?)
- _ Do you ever go to concerts? (What kind of concerts do you enjoy?)
..... (What do you like about them?)

- _ Where do you like listening to music? (Why?)
- _ Does anyone you know have an interesting hobby? (What does he/she do?)
- _ Have you got any plans for this weekend? (What are you going to do?)

Holidays and Travel

- _ Which area of your country would you like to get to know better? (Why?)
- _ What's the most interesting place you've visited near here? (Tell us about it.)
- _ Have you ever used your English on holiday? (Where were you?) (What did you use it for?)
- _ Do you like to plan your holidays carefully or do you prefer to just go? (Why?)
- _ Where would you really like to go on holiday in the future? (Why?)

Media

- _ How much TV do you watch in a week? (Would you prefer to watch more TV than that or less?) (Why?)
- _ Tell us about a TV programme you've seen recently.
- _ Do you have a favourite newspaper or magazine? (Why do you like it?)
- _ Do you use the Internet to learn new things? (What sort of things do

PART 2 (4 minutes) (Version A)

In this part of the test I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute.

(Candidate A) It's your turn first. Here are your photographs. They show places where people can spend their free time.

I'd like you to compare the photographs and say why people might go to these different places.

All right

Now. (Candidate B). Here are your photographs. They show people expressing different emotions.

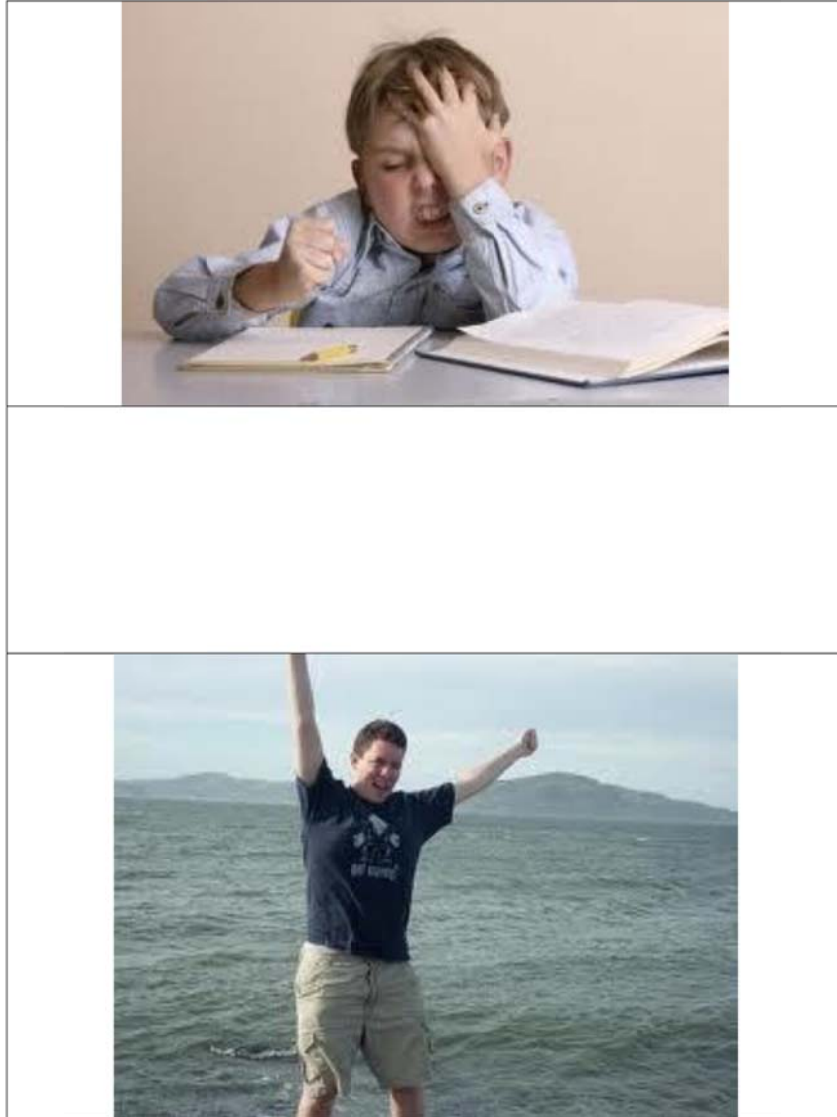
I'd like you to compare the photographs and say how the people are feeling and why you think they might be feeling like this.

Thank you.

Script A. Part 2. Candidate A



Script A Part 2 Candidate B



PART 3 (Version A)

Now, I'd like you to talk about something together for about three minutes

Here are photographs different inventions that have changed the world
(Show students the photo)

First, talk to each other about the importance of each invention. Then,
choose the 2 pictures which you think have had the greatest effect on the
way we live.

You have only about three minutes for this, so, don't worry if I stop you.
Please speak so we can hear you.

All right?

Script A Part 3



PART 4

(Ask any follow up questions as appropriate)

Do you enjoy using the computer? Why or why not?

What do you use it for? Do you use it in your free time?

Is the influence of the computer always positive?

What other technologies do you think have changed the world?

B2 EXAM SPEAKING SCRIPT B

Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?

First of all we'd like to know something about you.

- _ Where are you from (Candidate A)?
- _ And you (Candidate B)?
- _ What do you like about living (here / name of candidate's home town)?
- _ And what about you (Candidate A/B)?

PART 1 (3-4 Minutes)

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate. (3 minutes)

Likes and dislikes

- _ Do you prefer to spend time on your own or with other people? (Why?)
- _ Do you like cooking? (What sort of things do you cook?)
- _ What's your favourite food? (Why do you like it?)
- _ Do you like going to parties? (Tell us about a good party you've been to.)
- _ Tell us about a day you've really enjoyed recently.

Education and Work

- _ Do you find it easy to study where you live? (Why? / Why not?)
- _ Is there something new you'd really like to learn about? (Why?)
- _ Are you happier doing mental or physical work? (Why?)
- _ Do you prefer working on your own or with other people? (Why?)
- _ What kind of work would you really like to do in the future? (Why?)

Free Time

- _ Who do you spend your free time with? (What sort of things do you do together?)
- _ How much time do you spend at home? (What do you enjoy doing?)
- _ What sort of music do you listen to? (Why do you enjoy it?)
- _ Do you ever go to concerts? (What kind of concerts do you enjoy?)
..... (What do you like about them?)
- _ Where do you like listening to music? (Why?)

- _ Does anyone you know have an interesting hobby? (What does he/she do?)
- _ Have you got any plans for this weekend? (What are you going to do?)

Holidays and Travel

- _ Which area of your country would you like to get to know better? (Why?)
- _ What's the most interesting place you've visited near here? (Tell us about it.)
- _ Have you ever used your English on holiday? (Where were you?) (What did you use it for?)
- _ Do you like to plan your holidays carefully or do you prefer to just go? (Why?)
- _ Where would you really like to go on holiday in the future? (Why?)

Media

- _ How much TV do you watch in a week? (Would you prefer to watch more TV than that or less?) (Why?)
- _ Tell us about a TV programme you've seen recently.
- _ Do you have a favourite newspaper or magazine? (Why do you like it?)
- _ Do you use the Internet to learn new things? (What sort of things do

PART 2 (4 minutes) (Version B)

In this part of the test I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a short question about your partner's photographs.

(Candidate A) It's your turn first. Here are your photographs. They show people doing different jobs.

I'd like you to compare the photographs and say what type of person would choose to do these jobs and why.

All right?

If there are three candidates:

Now. (Candidate C) . Here are your photographs. They show groups of people meeting up.

I'd like you to compare the photographs and say why the people are meeting and how you think they might be feeling.

Thank you.

Script B Part 2 Candidate A



Script B Part 2 Candidate B



PART 3 (Version B)

Now, I'd like you to talk about something together for about three minutes

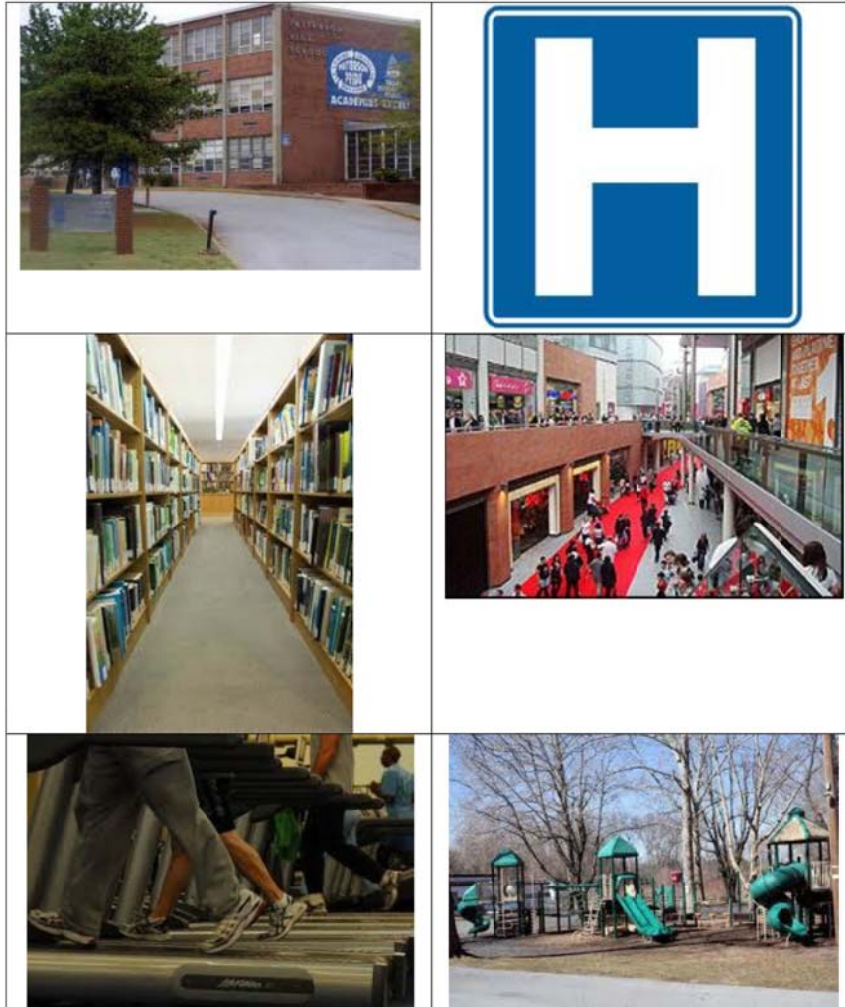
Here are some photographs of different facilities provided for the inhabitants of a city. (Show students the photo)

First, talk to each other about the importance of each facility. Then, choose the 2 options which are the most important for the life of people in a city.

You have only about three minutes for this, so, don't worry if I stop you. Please speak so we can hear you.

All right?

Script B Part 3



PART 4

(Ask any follow up questions as appropriate)

Do you think the facilities offered in your town could be improved?

What would you change?

Do you use the sports facilities in your town?

Where do you prefer shopping, in the High street or in a shopping centre?

Do you think there are enough facilities for children in your town?

**ANEXO 18. Prueba de Certificación de Competencia Lingüística
del CDL. Enero 2013.**

Candidate nº	
--------------	--

A cumplimentar por el Centro

APELLIDOS:		
NOMBRE:		
DNI		

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 17 de enero de 2013

Tiempo: 40 minutos (aprox.)

Listening Comprehension

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This section consists of 3 tasks.

Listen carefully to the instructions on the recording.

You will listen to each recording twice.

You must answer the questions while listening to the recordings.

I have read and understood the instructions above

Signature:

Absent



LISTENING TASK 1 (Q1-6)

- Listen to this interview with footballer Danny Graham.
- Choose the answer A, B or C, which best fits the questions (1-6).
- The first one (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

0 Why has Danny been abroad for two years?

- A: He was on loan to a Spanish football team.
- B: He was in the manager's first eleven.
- C: He wanted to live and play in a foreign country.

Q1. Which of these statements about Danny is true?

- A: It was easy for him to learn the language.
- B: He enjoyed the weather and the rain in Spain.
- C: He could buy food products from his own country.

Q2. Choose one of the main differences between the Spanish and English leagues according to Danny?

- A: There are more matches in Spanish football.
- B: There is less equality in Spanish football.
- C: There is less money in Spanish football.

Q3. What does Danny say about his time playing in Spain?

- A: His time in Spain didn't go as well as he had hoped.
- B: His time in Spain started well but finished badly.
- C: His time in Spain was spent wholly at Spanish club Real Sociedad.

Q4. Why are footballers' summers different according to Danny?

- A: They can't see too much of their friends and families.
- B: They need to keep fit and eat as healthily as possible.
- C: The club gives all players a strict exercise programme.

Q5. Why was America good for Danny?

- A: He always enjoys visiting there.
- B: He scored an important goal.
- C: Lots of people came to watch his team.

Q6. How does Danny feel about the match against Liverpool?

- A: It will be an indication of how prepared his team are.
- B: He hopes Eric Dufarge does well in the match.
- C: His team will probably win the football match.

Write your answers here

0	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
A						

LISTENING TASK 2 (Q7-12)

- Listen to this radio programme about books.
- Choose the answer A, B or C, which fits the questions (7-12).
- The first one (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

0 What is Michael Green's book 'Bad Sports' about?

- A: James I.
- B: Modern sports.
- C: Old forms of sport.

Q7. According to the author, which of these statements is true about early football?

- A: It had no rules and was played amongst people in the village.
- B: It had no rules and was played within the village square.
- C: It had no rules and was played over an unlimited area.

Q8. Why did James the First ban the game?

- A: He disapproved of football because of the number of injuries.
- B: He disapproved of football because everyone played it.
- C: He disapproved of all violent sports that were popular.

Q9. What does the author say a wrestler needed to do in a wrestling match?

- A: You could win by pushing your opponent out of the ring.
- B: You could win by gaining the approval of the king.
- C: You could win by putting your opponent on his back.

Q10. Which of these statements about athletics is true?

- A: It was only ever practised by the military to stay fit.
- B: It was a form of entertainment for the lower classes.
- C: It was not considered a noble sport for the aristocracy.

Q11. According to the author, why was bowling popular with lower class spectators?

- A: Because they could win some money.
- B: Because it was played in a specially built facility.
- C: Because it was very similar to football.

Q12. What did the Puritan, Robert Crowley, believe?

- A: That anybody who played any type of bowling would go to hell.
- B: That those who closed down bowling alleys would go to hell.
- C: That those who played the lower class form of bowling would go to hell.

Write your answers here

0	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
C						

LISTENING TASK 3 (Q13-20)

- You will hear an interview with Gavin, a Scotsman, living and working in Valencia.
- Complete the sentences (13-20) in a maximum of **FOUR** words.
- The first one (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

0 Gavin is responsible for running a pub quiz in English in Valencia.

Q13. He first arrived in Valencia in 2005 but only started _____ two years later.

Q14. Pub quizzes are popular in the UK and USA and basically consist of _____.

Q15. Twenty-five to a hundred people attend and Gavin says it is best to limit the _____ per team to seven.

Q16. He says it's advisable to have people who are good at _____ in each team.

Q17. In Gavin's quiz everybody pays a euro and the money is _____ between the top two teams.

Q18. Gavin says he enjoys doing the quiz because it is a meeting point for people who share the same _____ and have had similar adventures.

Q19. He says Spanish people can easily take part because the questions are _____.

Q20. In Gavin's opinion, nowadays it's much easier to _____ because everyone has phone access to internet.

Candidate n°	
--------------	--

A cumplimentar por el Centro

APELLIDOS:	
NOMBRE:	
DNI	

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 17 de enero de 2013

Tiempo: 60 minutos

Reading Comprehension

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This section consists of 3 tasks.

I have read and understood the instructions above

Signature:

Absent



UNIVERSITAT
POLITECNICA
DE VALÈNCIA



Centro de
Lenguas

READING TASK 1 (Q1-8)

- Read part of an article about how to achieve happiness.
- Choose the most suitable heading (1-8) for each part (A-J) of the article. There is one extra paragraph you do not need to use.
- The first one (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

10 steps to happiness

There's life and there's the job, right? Wrong. Anna Tims reveals the secrets that can truly improve your sense of wellbeing ... without you having to trek through the Himalayas.

(A)

Achieving small goals – an hour each evening with your children, a weekly work-out at the gym – might transform your perception of your life. Otherwise, large-scale remedies – a career change or a house move – may be what is needed. You (and your employer) can't address your frustrations unless you have a clear idea what you want. It might help to invest in an invitingly bound notebook and keep a journal of your thoughts and hopes. The simple act of writing things down can make you feel more in control. Bear in mind, work-life balance is an ongoing process and your priorities will need to be reassessed regularly as your needs and circumstances shift.

(B)

Modern technology means work can seep corrosively into private life. You need to make clear mental and physical distinctions between the two. Wean yourself off your email inbox in the evenings and turn your mobile off during family meal times. Similarly, you'll get home sooner if, when at work, you forbid yourself from making Facebook updates at your desk and try not to plan your weekend menus during your boss's financial review.

(C)

The pursuit of happiness is a modern luxury; throughout most of history the goal has been survival. We need, therefore, to lessen the expectations of our lives and make the best of what we have. "Stop being perfectionist; instead aim for being good enough," advises Julia Hobsbawm, author of *The See-Saw: 100 Ideas for Work-Life Balance*. "Don't compare your family to other families. Compare it only to your values and what you think is best for it." She suggests setting three manageable goals a day rather than flailing after 30.

(D)

This is the obvious solution and one of the most effective. Flexible working gives you a degree of autonomy, and autonomy is a vital ingredient for self-fulfilment. Employees now have the right to request flexible working and employers have to have good reason to refuse, but there is the fear that if you are not a fleshly presence at your desk for eight hours a day you'll be

deemed not to be pulling your weight. However, the more employees who work flexibly the less of a stigma there will be, so blaze a trail for your comrades.

They may actually get more toil out of you. In the office people can cover idleness with an air of activity; if you work from home bosses judge you on what you achieve.

When researchers from America's Brigham Young University looked at 24,000 IBM employees, they found that those with flexible working arrangements were able to put in 57 hours a week before their personal life started to suffer, against 38 hours for those in traditional posts, and when the AA based some of its call-centre staff at home their productivity rose by more than a third.

(E)

Easier said than done, but you can decline positively. If you can't take on another project because it would unbalance the three you are expertly juggling already, explain this. Phrased cannily it will proclaim how much you are already achieving. Yes-men are not necessarily respected and are often dumped upon. Hobsbawn suggests applying equal rigour to your private life in order to stretch time. "Let something go that you feel you ought to do but can do without, whether it's cleaning or networking parties or visiting friends," she says.

(F)

We've come to expect our jobs to be fulfilling, but in a 1992 book *Your Money or Your Life*, Joe Dominguez and Vicki Robin argue that we've confused work with paid employment. They reckon that paid employment by itself can't fulfil, but work – as in productive effort which can include domestic responsibilities – can and does. Work and employment may overlap partly or wholly – the key is to understand the distinction. The authors suggest we ask what work we find fulfilling then ponder if and how our paid employment can help us realise it. We might require a job that in itself fulfils us – or a less demanding one to fund an outside passion. Possibly turning our hobby into a career would dull its lustre. Even if we can't change our job, knowing why we're really doing it – and what not to demand from it – can help clarify our perceptions.

(G)

Your job might be costing you more than you think, according to Dominguez and Robin. If you require tropical holidays and frequent aromatherapy to relax, and if supper is a pricey Waitrose ready meal because you don't have time to cook, it might make financial sense to go part time and live more simply. "We need to move away from the consumerist identity to a productive one," says Pat Kane, author of *The Play Ethic: A Manifesto for a Different Way of Living*. "Your income will decrease but you'll be living more of a life."

Kane reckons a recession is a good time to reassess priorities. "If we aim to reduce our consumption, we will be able to work less and invest in life more. Imagine all the things we could do without having to shop: play and pray, create and relate, read and walk, listen and procreate."

A recent report by the thinktank The New Economics Foundation recommends the working week is cut to 21 hours to ease unemployment and improve quality of life. "So many of us live to work, work to earn, and earn to consume, and our consumption habits are squandering the earth's natural resources," says Anna Coote, co-author of the research. "Spending less time in paid work could help us to break this pattern. We'd have more time to be better parents, better citizens, better careers and better neighbours."

(H)

Half an hour prodding soil will reduce office stress far more effectively (and cheaply) than a glass of chardonnay. Studies from the University of Bristol indicate that simply touching friendly bacteria in soil has a similar effect to taking antidepressants, while research by the mental health charity Mind found that 94% of people who engage in green activities such as gardening felt it had eased depression. Gardening (or angling, or rambling) reconnects us with seasons and cycles and, when our handiwork bursts into bloom, gives a heady sense of purpose.

"The garden teaches you that things die, but things come back and there is always this constant cycle," says Nicola Carruthers, chief executive of Thrive, a charity that helps disabled people through gardening. If you don't have access to a garden or allotment, even watching seeds sown into a planter can boost sagging spirits. Or make time to circuit the nearest green space after work. It will create a soothing mental boundary between work and home.

(I)

The demand for mentors and life coaches suggests an appetite for seeking cosmic meaning behind the drudgery. "We should all be living more within the moment as our hunter gatherer ancestors did, but now we have a surplus of time and goods we've lost the art," says Dr Desmond Biddulph, chairman of The Buddhist Society. "Religions teach you a way of learning to reconnect, as does meditation. Yoga, for instance, is the idea of pulling energy back into the moment. Meditation and prayer reduce anxiety, which is the main destroyer of work-life balance. There's no rational reason why we should feel happy. Life is short and, for most humans, very unpleasant, and yet people do feel happiness when they stop thinking and worrying."

He suggests starting the day with 15 minutes of tranquillity, whether it's a cup of coffee at the kitchen table or quiet reverie on the train to work. "Once you are relaxed, priorities come naturally," he says.

(J)

Mahayani Buddhists regard virtues as skills for life, not as moral duties, and reckon that qualities such as generosity increase happiness. "Altruism makes people calmer and more fulfilled," Biddulph says. A relationship with family, friends and community is an essential ingredient for wellbeing and Nicholas Buxton, clergyman and author, wonders if the dash for material reward has diminished our view of our own human worth. "Maybe," he says, "fulfilment means engagement with others and finding purpose in looking outwards."

Write your answers here

	HEADING	PARAGRAPH
0	<i>Get flexible</i>	<i>D</i>
Q1	Downshift	
Q2	Learn to say no	
Q3	Build boundaries	
Q4	Assess your priorities	
Q5	Make work enjoyable	
Q6	Get back to nature	
Q7	Be realistic	
Q8	Nourish the spirit	

READING TASK 2 (Q 9-16)

- Read this article about Robert Caro.
- Choose the correct answer (A-K) for each gap (9-16) in the text.
- There are two extra sentences that you do not need to use.
- The first one (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

Robert Caro

By training, Robert Caro is a journalist.— (0)H.....three volumes on [Lyndon] Johnson and a saga about the New York public-works titan Robert Moses. (Q9) In his New York City office, where everything has its particular place, he works long hours, seven days a week, poring through interview transcripts and primary source notes, working slowly and deliberately on books he publishes, on average, once every 10 years. (Q10) Only by gathering as many facts as possible, cataloging them, cross-checking them and sitting with them at great length, can he choose the right words to re-create the past inside his readers' heads. (Q11)I have always thought," he told me this winter, "that in nonfiction, the level of the writing has to be as good as any novel if it is going to endure." [...]

"This building used to be filled with writers," Caro says as he lets a visitor into his Manhattan office, two blocks south of Central Park. (Q12)

Caro receives his own guests here. He has no secretary or bright young assistant to fetch coffee or comb through files. The only person he really trusts with his work is Ina [his wife]; she keeps her own office further uptown. He does not use a computer. He does have a telephone, but its chief virtue, Caro says, is that it "can be turned off. (Q13) Still, Caro wears a coat and tie to the office each morning so he never forgets when he sits down with his research that he is going to work.

Every inch of the New York office is governed by rules. (Q14) (general nonfiction on the post-Cold War is farthest from Caro's desk; books on his immediate subject are kept closest) and the stacking of notebooks (new interview subjects, like the JFK speechwriter Theodore Sorensen, sit at the top of the heap, while the oldest interviews, like Johnson's brother, Sam Houston, inhabit the bottom). The western wall contains only a giant outline—20 pages that get Caro from the beginning to the end of each book. (Q15) "If you're fumbling around trying to remember what notebook has what quote, you can't be in the room with the people you're writing about."

Even Caro's home is governed by a code he created to keep himself productive and sane. The Caros' Upper West Side apartment is filled with books, his collection and hers, but none sit in the dining or living rooms. (Q16) Indeed, though they have each devoted their lives to him for more than three decades, the Caros have a policy of not discussing Lyndon Johnson, at dinner or anywhere else. Ina presents her research to Bob in typed reports, which her husband then marks up. "I know what he's looking for without him telling me," she explains. She rarely reads his work until it is in manuscript form.

Jonathan Darman, "The Marathon Man," *Newsweek*, February 16, 2009

- A. But in his daily life, Caro more resembles a scientist, driven by the principle that you understand something only by observing it, watching it with great concentration and for a long time.
- B. Caro writes the old-fashioned way: in longhand, on large legal pads.
- C. Words matter to Caro.
- D. Caro also wanders off on tangents.
- E. "I trained myself to be organized," he explains, pointing almost apologetically at his massive writer's map.
- F. There are seldom knocks on the door.
- G. When he's at home, he doesn't want to think about his work," Ina explains.
- H. By profession, he is a biographer, among the most highly acclaimed living, thanks to his four books.
- I. There are regulations for book placement.
- J. They're all gone now. Now it's just me."
- K. His meticulous routine is sometimes painful, he says, but necessary.

Write your answers here

0	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
H								

READING TASK 3 (Q-17-22)

- Read these letters written to the author of an advice column.
- Match the problems expressed by the readers (A- H) to each of the answers below (17-22). There is one extra problem you do not need to use.
- The first one (0) has been done for you as an example.
- Write your answers in the space provided.

(A)

DEAR ABBY: My boyfriend, "Carl," and I have been together for six months. Both 29, we live together and each have one child. My problem is that we argue constantly. We fight about the kids, money, chores, etc. The smallest thing can turn into a major battle. Do you think it is too early to be fighting so much? I feel obliged to make it work because my son's father and I broke up before he was born, and he has become attached to Carl and his daughter.

(B)

DEAR ABBY: I am 20 years younger than my husband. I am also attractive and sexually available to him. We have a great relationship except for one thing. I can't trust him! I have caught him emailing women he met at work, inviting our neighbor to go with him on a motorcycle ride and heard many stories about him asking women on dates. But the worst was when I found out he was calling a woman every day and going to her house when I was at work. When I confronted him he said nothing sexual happened, but he moved out for a month.

(C)

DEAR ABBY: I have been dating the greatest man I've ever met in my life for three years. He has wonderful kids and a successful career. He's handsome and is kind to me, my kids and my family. We enjoy each other immensely, and we are now engaged. We are social drinkers, but about once a year he gets incredibly intoxicated and changes into the most horrible person I have ever seen. It's all verbal yelling -- nothing physical -- but it's still inexcusable. After an "episode" he is guilt-ridden and apologetic for weeks. I believe he's sincere, but it has made me rethink our engagement.

(D)

DEAR ABBY: I have been dating a man, who committed a crime years ago. He and a friend participated in several robberies. He was unarmed and no one was hurt, although the victims were traumatized. He was caught, served time in prison and has completely reformed his life. He finished college, was married for many years, is a devoted father to his children and holds an excellent job for which he is respected. Despite the way he has lived his life, I am having a hard time getting over his past.

(E)

DEAR ABBY: I had been single a long time when I married a wonderful man, who had custody of his two children. After we had dated awhile, he told me about his vasectomy. He said he and his wife had agreed not to have any more children. As our relationship progressed, he told me he would have the vasectomy reversed if I wanted to have children -- which I said I definitely did. After two years of marriage, I finally brought up the subject. He then informed me he didn't want to reverse the operation. He said he couldn't handle having another child. Abby, I am crushed. I thought he loved me enough to give me children out of our union and love. I love his children and wouldn't favor our children over his.

(F)

DEAR ABBY: I have been married for 10 years. Early in our marriage my husband talked about wanting to try swinging. We did, and had many enjoyable experiences.

Two years ago he decided he no longer wanted to be in the lifestyle, so we stopped. The problem is, I miss it very much. I want to get back into it and have talked with him about it, but he insists we stay out of it. I am torn between going to parties behind his back, suffering my displeasure in silence because I'm not able to do something I really enjoyed, or divorcing. Can you help me figure this out?

(G)

DEAR ABBY: I am a woman in my early 40s. I have two children. I have never been married. Five months ago I met a fine man. "Mr. M." is in his mid-40s and was married for about four years in the late 1990s.

I am very much in love with Mr. M., and he has shown me how much he loves me in many different ways. However, he says there are no wedding bells in the future. Do you think Mr. M. is afraid to make a commitment because of his divorce?

(H)

DEAR ABBY: I am a widow with four teenagers. My husband died four years ago, and I have been seeing "Ken" – a wonderful man -- for 18 months. He is four years older than I am, has never been married and has no kids. He had very little contact with mine until I was sure the relationship was serious.

Ken has proposed and we have set a date for a year from now, but my children are extremely unhappy. They say they don't know him and aren't comfortable around him. Ken is quiet and shy, the opposite of me. We have big decisions to make regarding homes and employment over the next few months. I realize that life is precious. I'm happy with my decision to marry, but the kids are trying to make me feel guilty and make no attempt to get to know Ken. When he comes over, they barely say hello.

Write your answers here

	QUESTION	ANSWER
0	<i>You can't. It may give you some comfort to know that the behavior you have described has nothing to do with you or your level of desirability. It is compulsive. You were naive to think if you married a serial cheater that he would be a faithful husband to you.</i>	B
Q17	<i>You must realize that the behavior he is exhibiting can escalate. While he may be able to handle his liquor 364 days a year (now), what happens on that 365th is a deal-breaker.</i>	
Q18	<i>Let's review your options as a process of elimination. I don't recommend that you do anything behind your husband's back because, at some point, what you're doing is sure to come out. I also do not recommend suffering in silence because sooner or later your unhappiness will become apparent. Because you and your husband no longer see eye to eye on the issue of marital fidelity and he wants a wife who will "cleave" unto him only, it makes sense to go your separate ways so both of your needs can be met.</i>	
Q19	<i>Couples counseling might help you resolve your issues — but only if he is as willing to work on them as you are. If that isn't the case, move on quickly before your son becomes more attached.</i>	
Q20	<i>Let me help you. He is a man who made a very stupid mistake in his youth and who has paid for it. But it didn't stop him from turning his life around and making a success of himself. Many people would respect that. I know I do.</i>	
Q21	<i>You are the mother of four immature adolescents who are afraid of change and view your fiancé as a threat. In a few years all of them will be away at college and, I hope, will have matured enough that they no longer feel the need to "punish" you for not remaining a grieving widow for eternity.</i>	
Q22	<i>Many churches — and some states — now encourage couples who are considering marriage to go through pre-nuptial counseling to ensure compatibility. I'm all for it. If both parties are honest with each other, it could prevent a world of heartache down the line. While you would never leave him, his dishonesty is grounds for an annulment of the marriage.</i>	

Candidate n°	
--------------	--

A cumplimentar por el Centro

APELLIDOS:	
NOMBRE:	
DNI	

PRUEBA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CERTIFICADO DE CICLO INTERMEDIO B2

INGLÉS B2

Fecha: 17 de enero de 2013

Tiempo: 90 minutos

Writing

Instructions

- DO NOT OPEN THIS BOOKLET UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.
- Write your name and surname in CAPITAL LETTERS within the space provided.
- Do NOT use pencil.
- Write your answers in the spaces provided in this booklet.
- When time expires, stop writing and hand in this booklet.

Information

This section consists of 2 tasks.

I have read and understood the instructions above

Signature:

Absent



UNIVERSITAT
POLITECNICA
DE VALÈNCIA



Red.es



Centro de
Lenguas

SPEAKING B2

Modelo A

Part 1.-

Good morning/ afternoon.

My name is ----- and this is my colleague.....

and your names are?

Thank you

First of all we'd like to know something about you.

- Where are you from? (candidate A)
- And you?(candidate B)
- What do you like about living (here, name of candidate's home town/city/ country)?
- And what about you?

Now select some question from the following:

Work/ education/ future plans

- How old were you when you started learning English?
- What job would you most like to do in the future?
- What are your plans for the future?
- Do you think you'll use English in your future work?, why?
- What are your ambitions for the future?
- Have you made any plans for this weekend?

Likes / dislikes

- Do you enjoy shopping in your free time? Why? .. Why not?. What sort of things do you like to buy?
- Do you ever go to restaurants? .. what sort of restaurants do you like?
- Do you like meeting new people? Why? Why not?

Special occasions

- What's the nicest thing that has happened to you this year?
- How do you like to celebrate your birthday? Why?
- Tell us about a special occasion you have celebrated recently.
- What are your plans for the summer.



Part 2- 4 minutes

Interlocutor: in this part I am going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a short question about your partner's photographs

[give photographs to candidate A]

CANDIDATE – A,

I'd like you to talk about what people might find enjoyable about travelling in these different ways.

All right

Thank you (Can I have your photographs?)

CANDIDATE -B.-

Which way of travelling do you prefer?

Thank you

Now , (Candidate B) , here are your photographs.



They show people trying to win in different situations

I'd like you to talk about how the participants in these sports are feeling .

All right?





Now I'd like you to talk about something together for about three minutes.

Here are some different places where people might choose to live

Talk to each other about the advantages and disadvantages of living in these different types of housing.

All right?

SPEAKING B2

Modelo B

Part 1.-

Good morning/ afternoon.

My name is ----- and this is my colleague.....

and your names are?

Thank you

First of all we'd like to know something about you.

- Where are you from? (candidate A)
- And you?(candidate B)
- What do you like about living (here, name of candidate's home town/city/ country)?
- And what about you?

Now select some question from the following:

Work/ education/ future plans

- How old were you when you started learning English?
- What job would you most like to do in the future?
- What are your plans for the future?
- Do you think you'll use English in your future work?, why?
- What are your ambitions for the future?
- Have you made any plans for this weekend?

Likes / dislikes

- Do you enjoy shopping in your free time? Why? .. Why not?. What sort of things do you like to buy?
- Do you ever go to restaurants? .. what sort of restaurants do you like?
- Do you like meeting new people? Why? Why not?

Special occasions

- What's the nicest thing that has happened to you this year?
- How do you like to celebrate your birthday? Why?
- Tell us about a special occasion you have celebrated recently.
- What are your plans for the summer.

Speaking – B2 –modelo B - Part 2- 3 minutes

Interlocutor:

in this part I am going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute (and also to answer a short question about your partner's photograph.

(give photographs to candidate A)

CANDIDATE – A ,

It's your turn first. Here are your photographs. They show people doing different sports.

I'd like you to talk about the photographs and say why people might like these sports?

All right?



Thank you (Can I have your photographs?)

CANDIDATE -B.-

Do you do any sport?

Thank you

Now , (Candidate B) , here are your photographs.





They show people working in different situations.

I'd like you to say what you think are the advantages of working in these different situations.

All right

Thank you

Candidate A- where do you like to work?

Part 3- 5 minutes

Now I'd like you to talk about something together for about three minutes.

Here are some pictures which show crowds in different situations

Talk to each other about why people might choose to join crowds like these. All right?





interlocutor: If candidates do not use all the time assigned for this task you may use these prompts to encourage further discussion

- Do you think athletes perform better in front of large crowds? Why?/ why not?
- Are there any important trade fairs that attract large crowds in Valencia? Why? Why not?
- If a shop or a restaurant is often crowded, does that necessarily mean it's a good shop or restaurant? Why? Why not?

Thank you this is the end of the test

SPEAKING B2

Modelo C

Part 1-

Good morning/ afternoon.

My name is ----- and this is my colleague.....

and your names are?

Thank you

First of all we'd like to know something about you.

- Where are you from? (candidate A)
- And you?(candidate B)
- What do you like about living (here, name of candidate's home town/city/ country)?
- And what about you?

Now select some question from the following:

Work/ education/ future plans

- How old were you when you started learning English?
- What job would you most like to do in the future?
- What are your plans for the future?
- Do you think you'll use English in your future work?, why?
- What are your ambitions for the future?
- Have you made any plans for this weekend?

Likes / dislikes

- Do you enjoy shopping in your free time? Why? .. Why not?. What sort of things do you like to buy?
- Do you ever go to restaurants? .. what sort of restaurants do you like?
- Do you like meeting new people? Why? Why not?

Special occasions

- What's the nicest thing that has happened to you this year?
- How do you like to celebrate your birthday? Why?
- Tell us about a special occasion you have celebrated recently.
- What are your plans for the summer.

Speaking Paper B2-Modelo C- Part 2 -3 minutes

Interlocutor: in this part I am going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute (and also to answer a short question about your partner's photographs

(give photographs to candidate A)

CANDIDATE - A.

It's your turn first. Here are your photographs. They show people enjoying special moments in their lives

I'd like you to say why you think the people are enjoying these special moments.

All right?



Thank you

Thank you (Can I have your photographs?)

CANDIDATE -B.-

Do you enjoy parties?

Thank you

Now , (Candidate B) , here are your photographs.



They show people on different beaches

I'd like you to say why do you think these people are on the beach?.

All right

Thank you

Candidate A- do you enjoy going to the beach?

Part 3- 5 minutes

Now I'd like you to talk about something together for about three minutes.

Here are some pictures showing things that people use in their everyday lives

Talk to each other about the advantages and disadvantages of using these things in your everyday lifes..

All right?

(Candidates 3 min speaking)





• **interlocutor:** if candidates do not use all the time assigned for this task you may use these prompts to encourage further discussion

- Do you think people buy too many things? Why?/ why not?
- Many people like to have the latest phone or car. Do you think this is a good way to spend money? Why? Why not?
- Some people say that advertising persuades people to buy things they don't really need. What do you think? Why? Why not?
- Do you think money helps us enjoy life more? Why? Why not?

Thank you this is the end of the test

SPEAKING B2

Modelo D (3 candidates)

Part 1.-

Good morning/ afternoon.

My name is ----- and this is my colleague.....

and your names are?

Thank you

First of all we'd like to know something about you.

- Where are you from? (candidate A)
- And you?(candidate B)
- What do you like about living (here, name of candidate's home town/city/ country)?
- And what about you?

Now select some question from the following:

Work/ education/ future plans

- How old were you when you started learning English?
- What job would you most like to do in the future?
- What are your plans for the future?
- Do you think you'll use English in your future work?, why?
- What are your ambitions for the future?
- Have you made any plans for this weekend?

Likes / dislikes

- Do you enjoy shopping in your free time? Why? .. Why not?. What sort of things do you like to buy?
- Do you ever go to restaurants? .. what sort of restaurants do you like?
- Do you like meeting new people? Why? Why not?

Special occasions

- What's the nicest thing that has happened to you this year?
- How do you like to celebrate your birthday? Why?
- Tell us about a special occasion you have celebrated recently.
- What are your plans for the summer.

Speaking Paper B2-Modelo D (3 candidates)- Part 2 -3 minutes

Interlocutor: in this part I am going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute (and also to answer a short question about your partner's photographs

(give photographs to candidate A)

CANDIDATE – A,

It's your turn first. Here are your photographs. They show people using mobile phones. I'd like you to compare the two photographs and say how the people are using their mobile phones.
All right?



Thank you (Can I have your photographs?)

CANDIDATE -B.-

Do you use your mobile phone often?

Here are your photographs. They show people at different outdoor events. I'd like you to compare the two photographs and say why people might choose to go to these outdoor events. All right?



CANDIDATE -C-

Do you prefer outdoor or indoor events?

(Candidate C), here are your photographs. They show people enjoying their weekend. I'd like you to compare the two photographs and say which way of spending the weekend you prefer. All right?



(Candidate A) Do you prefer to go out or stay at home on the weekend?

Part 3- 5 minutes

Now, I'd like you to talk about something together for about 4 minutes.

Here are some pictures of different animals.

First, talk to each other about which of these animals make good pets . Then decide which two pets are the best for people living in flats.

(Candidates 3 min speaking)



• Interlocutor: If candidates do not use all the time assigned for this task you may use these prompts to encourage further discussion

- What are the disadvantages of having pets?
- Some people say that living alone can be very lonely. Do you think pets make people less lonely?
- Do you have a pet? Why or Why not?

Thank you this is the end of the test

ANEXO 21. Informe de evaluación de expertos ACLES.

INFORME VALIDACIÓN

Universidad Politécnica Valencia B2

CONSIDERACIONES GENERALES

Se considera que este examen es suficientemente válido y fiable para su finalidad de acreditar el nivel B2. Las tareas respetan y siguen las recomendaciones para la elaboración de pruebas de ACLES y los protocolos de calidad dictados por prestigiosas instituciones relacionadas con el diseño de exámenes (ALTE, EALTA...).

Del análisis y diagnóstico de las cuatro partes se desprende lo siguiente:

- El número de tareas es adecuado para que el examen se considere fiable y válido dado que se obtienen suficientes datos de las distintas competencias de los candidatos en las cuatro destrezas.
- **Las tareas son de tipología, registro y temas suficientemente variados y se ajustan a los criterios de autenticidad recomendados por ACLES.**
- **Igualmente los textos, las tareas y los ítems corresponden al nivel que se quiere acreditar, B2.**
- **Los enunciados e instrucciones son claros y concisos. Igualmente, hay un ejemplo que ilustra lo que los candidatos deben hacer en cada tarea.**
- **Los ítems están formulados de forma sencilla con lenguaje propio del nivel. Además no reproducen la información del texto sino que la parafrasean.**
- Los temas de las tareas y los soportes de las pruebas no son angustiosos ni ofensivos.
- **Los ítems están ordenados según la información que aparece en el texto/grabación.**

Sin embargo se recomienda llevar a cabo las siguientes acciones de mejora:

- Por razones de transparencia se sugiere incluir las fuentes de las que se han extraído los materiales y que se indique en el caso de que los textos hayan sido adaptados.
- Se recomienda que en el caso de las tareas de comprensión oral se procure utilizar materiales auténticos y que haya suficiente variedad de voces y acentos. Asimismo es recomendable que haya textos tanto dialógicos como monológicos en cada una de las partes para este nivel.
- Es conveniente comprobar la calidad de la grabación en la misma sala donde va a administrarse la prueba.

- Se sugiere que cada tarea corresponda a un formato diferente dentro de cada una de las partes con el fin de evitar el llamado “efecto formato”, es decir que los candidatos se vean favorecidos o perjudicados por un único tipo de tarea.
- **Se recomienda encarecidamente que las respuestas de los ítems no sean previsibles ni se puedan responder por conocimientos generales.**
- **Es conveniente que en el caso de tareas que exigen respuestas abiertas se incluyan todas las posibles respuestas aceptables.**

READING COMPREHENSION

CONSIDERACIONES GENERALES

Los tres textos son adecuados al nivel y los temas parecen apropiados al perfil de los candidatos. No obstante el segundo texto (*Robert Caro*) parece de una complejidad léxica y sintáctica superior a la de los otros dos. Esta segunda tarea también es más complicada de llevar a cabo, pero sin embargo la dificultad se compensa con la de las otras dos tareas que resultan más asequibles.

Los textos se corresponden al mismo tipo de tarea (*matching*). Sería conveniente incluir diferentes tipos de tareas para cada texto. A pesar de ello es muy adecuado que las tareas miden tanto la comprensión general del texto como los detalles.

INSTRUCCIONES GENERALES

Son correctas, claras y sucintas.

READING COMPREHENSION TASK 1: 10 steps to happiness

Rúbrica: Adecuada.

- Tarea adecuada.
- Se debería incluir la procedencia del texto y si está adaptado o no.
- Respecto al formato quizás es excesivo permitir el doble espaciado en este texto. Primeramente porque hace que ocupe demasiado espacio (4 páginas) y además porque en los demás textos se ha elegido el espaciado sencillo. Es recomendable ser consistente en el formato de las pruebas.
- En general todos los ítems son adecuados, quizás el más difícil sea el Q1, sin lugar a dudas, porque se basa en la comprensión de una palabra (*downshift*) que quizás es complicada para el nivel B2. No obstante parece que puede compensar el resto de los ítems que son bastante más asequibles.

READING COMPREHENSION TASK 2: Robert Caro

Rúbrica: No resulta demasiado exacta la instrucción “Choose the correct answer (A-K) for each gap (9-16) in the text”. Se sugiere redactarla de la siguiente manera “Choose the correct sentence (A-K) to complete each gap (9-16) in the text”.

- Tarea adecuada si bien resulta complicada. Es necesaria una comprensión tanto de las ideas generales como de los detalles para poder realizar la tarea. También es importante tener en cuenta la ortografía, especialmente las comillas, puesto que se incluyen palabras textuales en las que aparecen errores.
- Se debería indicar que el texto ha sido adaptado (abreviado).
- En relación al formato de la tarea, quizás sería conveniente espaciar más las opciones (A-K) o dejar más separación entre ellas.
- Las comillas dificultan enormemente la tarea, existen varias omisiones, en el principio o final de comillas, que afectan a la comprensión del texto.
- En el ítem Q10 quizás podría también considerarse correcta la opción C.
- En el ítem Q11 faltan las comillas justo en la oración siguiente *“I have always thought”*. Deben incluirse pues de lo contrario el párrafo no tiene sentido.
- En el ítem Q12 falta el signo inicial de comillas en la opción J: *“They’re all gone now. Now it’s just me”*.
- El ítem Q13 resulta confuso. Los candidatos posiblemente busquen una opción que concluya con un cierre de comillas (solamente hay dos, la opción G y la opción J). Sin embargo la oración correcta es la F, lo que hace pensar que falta el signo de cierre de comillas en la oración anterior: *“can be turned off”*.
- En la opción G que completa el ítem Q16 también debe aparecer el signo inicial de comillas al comienzo de la frase: *“When he’s at home, he doesn’t want to think about his work,” Ina explains.*

READING COMPREHENSION TASK 3: Dear Abby

Rúbrica: Es correcta pero quizás sería más claro en lugar de *“Match the problems expressed by the readers (A-H) to each of the answers below (17-22). “Match the problems expressed by the readers (A-H) to each of ABBY’S answers below (17-22).“*

- Tarea adecuada.
- El texto debería tener claramente un título. Por ejemplo *Abby’s advice column*.
- Se debería incluir la procedencia del texto y si está adaptado o no.
- Se sugiere que en el cuadro de problemas (17-22) debería escribirse *ABBY’S ANSWERS* en lugar de *QUESTION*. Igualmente se recomienda que en el mismo cuadro y en lugar de *ANSWERS* sería más claro escribir *PROBLEMS*.

LISTENING COMPREHENSION

CONSIDERACIONES GENERALES

Los tres documentos de audio son apropiados al nivel y los temas parecen adecuados al perfil de los candidatos.

Se utilizan dos tipos de tareas diferentes (elección múltiple y completar frases). Las tareas 1 y 2 corresponden al mismo tipo de tarea (elección múltiple). Quizás sería más adecuado haber diseñado tres tipos de tareas diferentes (ej. elección múltiple, completar frases y respuestas cortas/asociar...).

Sin embargo, se miden subdestrezas que incluyen tanto la comprensión de ideas principales como el detalle.

La tipología de los textos es aceptable aunque podría haber sido algo más variada (los tres textos son dialógicos al tratarse de conversaciones y no hay excesiva variación en los acentos y las voces utilizadas). Se sugiere utilizar voces diferentes. Hubiese sido deseable el haber incluido algún documento monológico y alguna voz de mujer.

La autenticidad de los textos es adecuada a pesar de que se observa que el mismo hablante participa en los tres documentos de audio y de que parecen haber sido creados para el examen. No obstante la elaboración consigue un grado de autenticidad muy aceptable.

Las grabaciones en general parecen buenas. La grabación del primer audio es muy nítida y de gran calidad. Las otras dos tienen peor calidad de sonido, especialmente la tarea 3, que suena con voces algo distorsionadas y pequeño ruido de fondo. Sería deseable comprobar en el lugar de examen la calidad de la grabación antes de la administración de estas tareas.

El tiempo para leer los ítems y las opciones parece posiblemente algo escaso para las tareas 1 y 2. Quizás un minuto sería más adecuado.

LISTENING TASK 1: An interview with a footballer

Rúbrica: Adecuada

- Sería conveniente que la tarea tuviera un título claro, por ejemplo “*An interview with an English footballer*”.
- El ítem de Q2 debe cambiarse, en lugar de *Choose one of the main differences between the Spanish and English leagues according to Danny?*, se sugiere redactarlo de la siguiente manera: *According to Danny, which is one of the main differences between the Spanish and English leagues?*. Es deseable mantener un formato de pregunta similar en todos los ítems aunque podría conservarse el ítem tal y como está pero eliminando el signo de interrogación final que es erróneo.
- El ítem Q5 quizás sería más correcto formulado de la siguiente manera: *Why was the tour of America good for Danny?*

- Se recomienda que se sigan algunos criterios fijos a la hora de ordenar cada una de las opciones de los ítems (por longitud, por ejemplo). El ítem Q5 se presenta de la siguiente manera:

A: *He always enjoys visiting there.*
B: *He scored an important goal.*
C: *Lots of people came to watch his team.*

Podría reordenarse de la siguiente manera:

A: *He scored an important goal.*
B: *He always enjoys visiting there.*
C: *Lots of people came to watch his team.*

LISTENING TASK 2: A book about sports in the past

Rúbrica: Adecuada

- Sería conveniente que la tarea tuviera un título claro. Por ejemplo *“Bad Sports”* o *“A book about sports in the past”*
- El ítem Q2 debería reformularse para que las opciones fuesen más breves. Se sugiere la siguiente redacción: *Apart from having no rules, which of these statements is true about early football?*
 - A. *It was played amongst people in the village.*
 - B. *It was played within the village square.*
 - C. *It was played over an unlimited area.*
- El ítem Q9 podría reformularse de una manera algo más sencilla: *According to the author, how could a wrestler win in a wrestling match?*
 - A. *Pushing the oponent out of the ring.*
 - B. *Gaining the approval of the king.*
 - C. *Putting the opponent on his back.*
- Al igual que en la tarea anterior se recomienda ordenar las opciones de los ítems con algún criterio.
- Aunque no parece importante la clave de respuestas contiene una versión probablemente anterior de la tarea.

LISTENING TASK 3: Pub quizzes in Valencia

Rúbrica: Adecuada

- Sería conveniente que la tarea tuviera un título claro. Por ejemplo *“Pub quizzes in Valencia”*.
- Algunos de los ítems de esta tarea son bastante previsibles y pueden deducirse por lógica o por conocimientos generales. Especialmente es el caso de los ítems Q14, Q15 y Q17. Una buena alternativa a esta tarea podría haber sido el

formato de preguntas cortas. Por ejemplo: *How does the easy access to Internet affect Gavin's quizzes? (people cheat).*

- Como recomendación para mejorar esta tarea se sugiere focalizar los ítems en detalles que no pueden deducirse por sentido general o por conocimiento del mundo. Por ejemplo el ítem Q14 podría focalizar en el número de preguntas que tiene el quiz de Gavin: *The quizzes that Gavin organises consist of _____ .*
- Algunos de los ítems resultan excesivamente largos y podrían abreviarse. Por ejemplo el ítem Q18 podría redactarse del siguiente modo: *For Gavin the quizzes are a meeting point for people sharing _____ and having similar adventures.* En el caso del Q20: *Gavin think it's easier to _____ nowadays because of the access to Internet.*
- El ítem Q16 podría incluir otras respuestas como *geography* o *music*.
- Al igual que en el segundo ejercicio, en las respuestas (*Key*), es recomendable que se escriban todas las respuestas que se podrían dar como válidas, así como aquellas respuestas que no deberían darse como válidas.

SPEAKING

- Los temas y las tareas son apropiados y relevantes para los candidatos.
- En la Part 1 (*Teacher's*) de todos los modelos previstos las preguntas que se ofrecen como *prompts* para los dos/tres candidatos son de distinta dificultad, por ejemplo no tiene la misma complejidad preguntar *How old were you when you started learning English?* que *What are your ambitions for the future?*. Se recomienda que se utilicen preguntas del mismo tipo de dificultad.
- El tema de *weekend activities* en el modelo D es quizás algo más sencillo que los demás, es posible que corresponda más claramente al nivel B1. Sin embargo el tema de *crowds* del modelo B puede resultar algo más complicado. Se debe intentar en todo momento compensar las diferentes partes de las tareas de *speaking* de modo que el grado de dificultad del examen oral sea similar para todos los candidatos.
- Existen pequeños errores tipográficos y de ortografía que quizás podrían corregirse.

WRITING

TAREA 1

- La consigna resulta algo confusa puesto que se pide a los candidatos analizar los datos de un gráfico referido a US, sin embargo la última instrucción requiere opinar sobre la evolución de los datos en el país de los candidatos, lo que puede resultar algo desconcertante.
- El tema es apropiado y relevante para los candidatos.
- El destinatario y propósito comunicativo están suficientemente claros.

TAREA 2

- El tema es apropiado y relevante para los candidatos.
- La consigna y propósito comunicativo están claros pero falta especificar el destinatario, que podría ser por ejemplo un amigo, o un familiar, con el que van a viajar, etc.