

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA**  
**DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**



**La validez de la simulación y juego en la evaluación del  
portugués como lengua extranjera**

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

**Maria Manuela dos Santos Neto**

Dirigida por:

**Dra. Amparo García Carbonell**

**Dra. Frances Watts**

**Valencia, noviembre 2014**



## Agradecimientos

---

En primer lugar me gustaría transmitir mi más profunda gratitud y cariño hacia mis directoras, la Dra. Amparo García-Carbonell y la Dra. Frances Watts. Es difícil describir lo que ha supuesto para ellas trabajar con esta "picapedra", pero que se sepa, al menos, que han tenido mucha, mucha paciencia conmigo. Lo que más me ha gustado de la convivencia de estos años ha sido ver cómo es posible reunir en una persona, en este caso, en dos, profesionalidad y exigencia por un lado y humanidad, comprensión y generosidad sin fin por otro. Soy consciente de que llevar a cabo este trabajo solo ha sido posible porque he tenido la inmensa suerte de encontrarlas. Muchas veces les he dado razones para desistir a causa de mi desánimo, mis confusiones, mi falta de talento para la ofimática, pero ellas nunca han tirado la toalla. A falta de palabras que puedan expresar mejor mi enorme reconocimiento y amistad aquí os dejo, queridas Amparo y Fran, *MUUUUUITO OBRIGADA e que Deus vos abençoe!*

A continuación me gustaría agradecer a mi amiga, la profesora María Rosa Álvarez Sellers, responsable del área de portugués de la Universidad de Valencia, que siempre está disponible para animarme y aconsejarme. Igualmente, gracias al profesor Christian Porcar por su apoyo, a pesar de sus múltiples ocupaciones.

Gracias a mis alumnos Andrés, Annaëlle, Beatrice, Jennifer, Luc y Nabila por su participación generosa y desinteresada en el experimento. El interés de éstos y otros alumnos por el PLE es la mejor motivación para seguir adelante como profesora e investigadora.

Quiero también decir *Muito Obrigada* a mi gran amigo, el prof. Dr. José Augusto Cardoso Bernardes, de la Universidad de Coimbra, por haber sido el responsable de mi toma de conciencia de la necesidad de empezar el proceso que aquí culmina.

A nivel personal me gustaría agradecer todo el apoyo y cariño que he recibido en los últimos años de Salva, mi marido, mi amor, mi luz. ¡Gracias, *carinyet!*

Agradezco también a mi familia que, desde la distancia, siempre ha sabido hacerme llegar su amor y su apoyo.

Finalmente me gustaría expresar mi gratitud hacia todas mis amigas, que a lo largo de estos años siempre me han dado pruebas de confianza y me han animado a seguir adelante. *Muito obrigada* a todas ellas, en especial a mi querida Maria Lucília Lopes do Rego, que desde siempre sintió como suyas mis penas y mis alegrías. El cariño y la confianza sin límites que siempre ha depositado en mí han sido vitales en muchos momentos de mi vida y también en la elaboración de esta tesis.

*A Salva y a mis padres Carolina (in memoriam) y Manuel*



## Tabla de contenidos

---

I.	Índice General de Contenidos	ix
II.	Índice de Siglas	xi
III.	Índice de Tablas y Figuras	xii





# I. Índice General de Contenidos

Resumen	xv
Introducción	1
<b>PARTE I - Simulación y Juego</b>	<b>45</b>
1.1 Análisis Diacrónico	45
1.1.1 Perspectiva histórica del juego y de la simulación	45
1.1.2 Aproximación terminológica	66
1.1.3 Áreas de aplicación de la simulación y juego.	72
1.1.4 Revisión de la literatura	78
1.2 Análisis Sincrónico	87
1.2.1 Simulación y Juego como metodología	88
1.2.1.1 Marco teórico	88
1.2.1.2 Enfoque y objetivos	99
1.2.2 La simulación y el juego en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	103
1.2.3 La simulación y juego en la evaluación	116
<b>PARTE II - El portugués en el mundo</b>	<b>123</b>
2.1 Historia y evolución	123
2.1.1 El portugués en Brasil y en los demás países lusófonos	131
2.2 Portugués para fines específicos	148
2.3 Situación actual del portugués	152
2.3.1 El valor económico del portugués y su política lingüística	173
2.3.2 Perspectivas de futuro	202
<b>PARTE III - La Evaluación</b>	<b>209</b>
3.1 Introducción	210
3.2 Evaluación del conocimiento	238
3.2.1 El dominio cognoscitivo	239
3.2.2 El dominio afectivo	253

3.2.3 Configuración de la evaluación	271
3.2.3.1 Técnicas de evaluación	279
3.2.3.1.1 Pruebas escritas	280
3.2.3.1.2 Pruebas orales	286
3.2.3.1.3 Pruebas de ejecución	288
3.2.3.2 Escalas de medición	292
3.3. Evaluación del conocimiento de una lengua	301
3.3.1 Los niveles comunes de referencia	327
<b>PARTE IV - La Evaluación del Portugués como Lengua Extranjera</b>	351
4.1 CAPLE - <i>Centro Avaliador de Português Língua Estrangeira</i>	352
4.2 Celpe-BRAS - <i>Certificado de Proficiência de Português para Estrangeiros</i>	375
<b>PARTE V - Validez, Simulación y Juego y Portugués como Lengua Extranjera</b>	397
5.1 Concepto de validez	397
5.2 Tipos de validez	412
5.3 La validez de la simulación y juego en la evaluación del portugués como lengua extranjera	424
<b>PARTE VI - Diseño y experimentación del prototipo de la simulación como herramienta de evaluación</b>	435
6.1 Tabla de especificaciones para la prueba oral del DIPLE-B2	438
6.2 Protocolo de diseño de la prueba	456
6.3 Criterios de evaluación	465
6.4 Materiales y método	479
6.5 Análisis de resultados	485
6.5.1 Análisis cuantitativo 1	487
6.5.2 Análisis cuantitativo 2	501
6.5.3 Análisis cualitativo	507
<b>Conclusiones</b>	521
<b>Bibliografía</b>	533
<b>Apéndices</b>	585

## II. Índice de Siglas

ALTE	<i>Association of Language Testers in Europe</i>
AO	<i>Acordo Ortográfico</i>
AR	Assembleia da República
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Português Lengua Extranjera
CIPLE	Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira
CIPP	Contexto, Input, Proceso, Producto
CLP	Centro de Língua Portuguesa
CPLP	Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa
CVC	Centro Virtual Camões
DEPLE	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira
DIPLE	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira
DOK	Depth of Knowledge
DAPLE	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira
DUPLE	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
ICA	Instituto Camões
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
JCEE	Joint Committee on Educational Evaluation
LE	Lengua Extranjera
MCER/MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Aprendizaje Enseñanza Evaluación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OLPE	Observatório da Língua Portuguesa no Estrangeiro
PBE	Português do Brasil para Estrangeiros
PISA	Programme for International Student Assessment
PFE	Português para Fins Específicos
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Proyecto de Lenguas Modernas
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SyJ	Simulación y Juego
UFV	University of the Fraser Valley
UE	Unión Europea
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

### III. Índice de Tablas y Figuras

- Tabla 1. Tabla de especificaciones de “Ciencias de la Naturaleza” en Noveno Grado de Escuelas Rurales (extraída de Fleitas y otros, 2002).
- Tabla 2. Apartado 1 (información general) de la tabla de especificaciones de ALTE.
- Tabla 3. Apartado 2 (Enunciado) de la Tabla de Especificaciones de ALTE.
- Tabla 4. Puntos 21 y 22 (Enunciado) del apartado 2 de la Tabla de Especificaciones del ALTE.
- Tabla 5. Puntos 23 a 25 (temas y tiempo) del apartado 2 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.
- Tabla 6. Puntos del 26 al 38 (respuesta) del apartado 3 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.
- Tabla 7. Puntos 39 al 43 (evaluación) del apartado 4 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.
- Tabla 8. Puntos 44 y 45 (feedback) del apartado 5 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.
- Tabla 9. Tabla de Especificaciones - Información General
- Tabla 10. Tabla de Especificaciones – Input: 1-15
- Tabla 11. Tabla de Especificaciones – Input del 16-25
- Tabla 12. Tabla de especificaciones - Respuesta: 26 al 33
- Tabla 13. Tabla de especificaciones - Respuesta: 34 al 38
- Tabla 14. Tabla de especificaciones Evaluación: 39 – 43.
- Tabla 15. Tabla de Especificaciones: Feedback al candidato: 44-45.
- Tabla 16. Etapas de la simulación (basado en Duke y Geurts, 2004 y Greenblat, 1988).
- Tabla 17 Criterios para la evaluación de la expresión oral, nivel B2 (Traducido de: [www.teachers.cambridgeesol.org](http://www.teachers.cambridgeesol.org))
- Tabla 18. Propuesta de criterios de evaluación de expresión para el DIPLE.
- Tabla 19. Puntuaciones totales de los jueces 1 y 2 en las cuatro variables.

- Tabla 20. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable fluidez y pronunciación.
- Tabla 21. Correlación entre jueces 1 y 2 en fluidez y pronunciación
- Tabla 22. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable gramática y vocabulario.
- Tabla 23. Correlación entre jueces 1 y 2 en la variable gramática y vocabulario.
- Tabla 24. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable gestión del discurso.
- Tabla 25. Correlación entre jueces 1 y 2 en la variable gestión del discurso.
- Tabla 26. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable interacción.
- Tabla 27. Correlación entre jueces 1 y 2 en la variable interacción.
- Tabla 28. Puntuaciones totales otorgadas por los jueces 1 y 2.
- Tabla 29. Correlación entre jueces 1 y 2 en la puntuación total.
- Tabla 30. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable fluidez y pronunciación.
- Tabla 31. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable gramática y vocabulario.
- Tabla 32. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable gestión del discurso.
- Tabla 33. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable interacción.
- Tabla 34. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para nota total.
- 
- Figura 1. Método seguido en la investigación.
- Figura 2. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *fluidez y pronunciación*
- Figura 3. Correlación de los jueces 1 y 2 en la variable *fluidez y pronunciación* junto a la línea de tendencia.
- Figura 4. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable gramática y vocabulario.
- Figura 5. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable gramática y vocabulario junto a la línea de tendencia.

Figura 6. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable gestión del discurso.

Figura 7. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable gestión del discurso junto a la línea de tendencia.

Figura 8. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable interacción.

Figura 9. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable gestión del discurso junto con la línea de tendencia.

Figura 10. Puntuaciones totales otorgadas por los jueces 1 y 2

Figura 11. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la nota. Se observa que las notas se sitúan cerca de la línea de tendencia.

Figura 12. Acuerdo entre jueces y necesidades que surgen de las diferencias o carencias.

Figura 13. Acuerdos y sugerencias de mejora de los sujetos del pilotaje.

## Resumen

Este trabajo surgió de la constatación de la falta de consonancia existente entre los métodos comunicativos de enseñanza de lenguas extranjeras y la forma tradicional en la que éstas se siguen evaluando.

La Sociedad del siglo XXI exige del profesional actual, además de la formación en competencias específicas, evidencias en competencias transversales. Entre ellas está la capacidad para comunicarse por medio de una lengua extranjera (LE); de ahí la importancia que tiene la competencia *Expresión Oral*.

Entre las lenguas extranjeras emergentes se encuentra el portugués; Brasil, con sus 190 millones de habitantes, contribuye en mucho a colocar el portugués entre las seis lenguas más habladas del mundo. No obstante, hasta ahora el portugués como lengua extranjera no ha suscitado suficiente interés entre los investigadores acorde con su peso demográfico y económico.

La investigación científica ha demostrado que la metodología de simulación y juego es idónea para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Sin embargo, en el ámbito de la evaluación en LEs apenas existen estudios que demuestren su validez.

La evaluación es un tema complejo, debido al gran número de variables que intervienen y los contextos donde se aplica. A pesar de ello, existe consenso entre la comunidad científica que debe haber consonancia entre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

La evaluación es un tema que empieza a despertar interés, por lo que la evaluación en el Portugués como Lengua Extranjera (PLE) es un amplio terreno por explorar. En relación a los dos principales modelos oficiales de evaluación del portugués, los exámenes CELPE-Bras (Brasil) y CAPLE (Portugal), mientras que el primero ha sido ya objeto de algunas investigaciones interesantes, pese a su implementación relativamente reciente, sobre el segundo hay muy poca investigación.

De la síntesis de estas premisas surgen las preguntas de investigación de esta tesis:

¿Es la simulación una herramienta válida para evaluar la expresión oral en portugués como lengua extranjera?

¿Son los criterios analíticos válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación?

Las preguntas de investigación enunciadas dan paso a la formulación de dos hipótesis, que conforman la investigación del presente estudio.

1. Los criterios de evaluación analíticos son válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación.
2. La simulación es una herramienta válida para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera.

El presente estudio tiene como objetivos generales investigar las razones por las cuales la SJ es eficaz como metodología de evaluación del portugués como lengua extranjera y probar si los criterios analíticos son válidos en dicha evaluación. El objetivo experimental de esta tesis es pues proponer un modelo de evaluación de la competencia de *Expresión Oral* de PLE, nivel B2, basada en la SJ y proponer unos criterios analíticos. La finalidad de este objetivo va destinada a intentar mejorar la evaluación del PLE en el examen DIPLE-CAPLE, de la Universidad de Lisboa.

Para ello se ha desarrollado un marco teórico que recoge un análisis diacrónico, donde se plantea la perspectiva histórica, la aproximación terminológica y las diferentes áreas de aplicación. Un análisis sincrónico que muestra la simulación y juego como metodología, su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la simulación y juego en la evaluación. Un segundo capítulo aborda el portugués en el mundo, su historia y evolución, el portugués para fines específicos y la situación actual del portugués. El tercer capítulo se centra en la evaluación y hace referencia a la evaluación del conocimiento, donde se describe el dominio cognoscitivo, el dominio afectivo y la configuración de la evaluación, donde se examinan las técnicas de evaluación –pruebas escritas,



orales, de ejecución y de producto. También se incluyen las escalas de medición y las fuentes de error. Este apartado también incluye la evaluación del conocimiento de una lengua. Un cuarto capítulo describe la evaluación del portugués como lengua extranjera (PLE) y explica las características de los exámenes del *Centro Avaliador de Português Língua Estrangeira* (CAPLE) y del *Certificado de Proficiência de Português Língua Estrangeira* (Celpe-BRAS). El capítulo cinco trata la validez de la simulación y juego como herramienta de evaluación del portugués como lengua extranjera, analizando el concepto y tipos de validez. Finalmente, el capítulo seis muestra el diseño del prototipo y experimentación de la simulación como herramienta de evaluación, donde se valida el instrumento en la evaluación de competencias; se describe los materiales y método; se presenta el análisis de resultados con análisis cuantitativos -para la validez de criterios- y cualitativos -para conocer la percepciones sobre el instrumento-.

El último capítulo de este trabajo expone las conclusiones, donde un primer análisis cuantitativo de co-variación de jueces inducen a concluir que los criterios de evaluación son válidos, aunque se desprende la clara la necesidad de formar a los jueces en su uso, para que entiendan y apliquen las dimensiones y la escala de la misma forma. Un segundo análisis cuantitativo lleva a cabo un contraste de medias para las cuatro variables de *fluidez y pronunciación, gramática y vocabulario, gestión del discurso e interacción* y para la calificación total. A pesar de que los dos análisis cuantitativos han puesto de manifiesto la necesidad de afinar criterios y de formar a los evaluadores, los resultados permiten concluir que los criterios analíticos propuestos son válidos para evaluar la expresión oral, en el nivel B2 del portugués como lengua extranjera en el contexto específico estudiado.

Un último análisis cualitativo presenta las percepciones de los jueces evaluadores y de los sujetos que intervienen en el experimento. Los jueces muestran acuerdo en que la simulación como herramienta de evaluación de la expresión oral del PLE nivel B2 es válida, fundamentalmente porque reproduce

modelos de la vida real y obliga al alumno a reproducir los modelos lingüísticos que el contexto requiere. Las observaciones generales de los jueces, también nos llevan a la conclusión de que no solo es necesaria la formación en los criterios y su uso, sino que en el instrumento de evaluación, en este caso la simulación, la formación también es esencial.

Respecto a los sujetos, estos perciben de forma positiva el instrumento de evaluación. Aspectos como naturalidad, interacción, reproducción de modelos de la vida real, material apropiado o *feedback* del nivel lingüístico personal son los aspectos más destacados. Diferentes propuestas de investigación futura, la bibliografía utilizada y los apéndices concluyen este trabajo.

## Summary

This thesis poses the following research questions:

Is simulation a valid tool for assessing oral expression in Portuguese as a foreign language?

Are analytic criteria valid for assessing oral expression in Portuguese as a foreign language through simulation?

The research questions give rise to the formulation of two hypotheses, which are the basis for the research in the present study.

1. Analytic criteria are valid for the assessment of oral expression in Portuguese as a foreign language through simulation.
2. Simulation is a valid tool for the assessment of oral expression in Portuguese as a foreign language.

The experimental objective of this thesis is to propose a model for the assessment of speaking competence in Portuguese as a foreign language (PFL) at the B2 level, through simulation and gaming, and the pertinent analytic criteria with which to carry out the assessment. The ultimate aim is to

contribute to the enhancement of the speaking assessment component that is part of the DIPLE-CAPLE examination of the University of Lisbon.

## Resum

Aquesta tesi sorgeix de les preguntes de recerca següents:

És la simulació una eina vàlida per avaluar l'expressió oral en portugués com a llengua estrangera?

Són vàlids els criteris analítics per avaluar l'expressió oral del portugués com a llengua estrangera a través de la simulació?

Les preguntes de recerca enunciades donen pas a la formulació de dues hipòtesis, que conformen la recerca d'aquest estudi.

1. Els criteris d'avaluació analítics són vàlids per avaluar l'expressió oral del portugués com a llengua estrangera a través de la simulació.
2. La simulació és una eina vàlida per avaluar l'expressió oral del portugués com a llengua estrangera.

L'estudi present té com a objectius generals investigar els motius pels quals la simulació i el joc (SJ) és una eina vàlida com a metodologia d'avaluació del portugués com a llengua estrangera i provar si els criteris analítics són vàlids en aquesta avaluació. L'objectiu experimental d'aquesta tesi és proposar un model d'avaluació de la competència d'*Expressió Oral* de PLE, nivell B2, basada en la Simulació i Joc, i proposar uns criteris analítics. La finalitat d'aquest objectiu va destinada a tractar de millorar l'avaluació del PLE en l'examen DIPLE-CAPLE, de la Universitat de Lisboa.



## **Introducción**



## Introducción

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas y su evaluación la elección de la metodología es esencial. De una correcta elección metodológica va a depender, en gran medida, los buenos resultados en ambos procesos. Del método depende la evaluación y de la evaluación depende el método. Durante décadas, la evaluación ha permanecido al margen del método o sin formar parte del aprendizaje.

El objetivo del presente trabajo es diseñar y pilotar un prototipo de simulación y de criterios analíticos para la evaluación de la expresión oral del portugués como lengua extranjera, en el examen DIPLE (B2) del CAPLE (*Centro Avaliador de Português Língua Extranjeira*). Dicho examen lo lleva a cabo la Universidad de Lisboa a través de la red de lectorados del Instituto Camões, organismo dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores portugués. Los cinco diplomas que otorga esta institución acreditan los diferentes niveles que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En cumplimiento de dicho objetivo se desprenden dos preguntas de investigación ¿Son los criterios analíticos válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación? y ¿Es la simulación una herramienta válida para evaluar la expresión oral en portugués

como lengua extranjera? y Las preguntas de investigación enunciadas dan paso a la formulación de dos hipótesis, que conforman la investigación del presente estudio.

1. Los criterios de evaluación analíticos son válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación.
2. La simulación es una herramienta válida para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera.

Esta introducción se adentra, por lo tanto, en un recorrido histórico por las diferentes metodologías y las diferentes formas de evaluación. De esta forma, se podrá comprender mejor la situación actual y sus retos en el área de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras. La realidad lingüística nunca es un hecho aislado, por lo que también se aborda el contexto socio-económico de la Europa Comunitaria actual para que así el lector pueda tener una mayor conciencia de las nuevas necesidades y retos a nivel lingüístico y cultural.

Aunque un análisis histórico de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas pueda enfocarse desde distintas perspectivas, es cierto que los investigadores coinciden en considerar el Método de Gramática y Traducción como el pionero. Este método ha sido claramente dominante durante siglos y será el punto de partida para un breve recorrido histórico sobre las diferentes metodologías utilizadas a lo largo del tiempo en la adquisición de lenguas extranjeras. El Método de Gramática y Traducción debe su importancia al peso



que ha tenido en la historia de la humanidad las civilizaciones griega y romana, las cuales perdieron sus imperios territoriales, pero siguieron manteniendo una fuerte influencia en el ámbito cultural. En el momento en que el latín pierde su función como vehículo de comunicación entre intelectuales, su primacía no puede ser justificada en términos de utilidad. El estudio del griego y del latín pasan a justificarse en términos de disciplina, pero no como vehículo de comunicación viva. Se afirmaba que la mente podría ser entrenada a través del análisis lógico de la lengua, de mucha memorización de reglas y paradigmas complejos y su aplicación en ejercicios de traducción. El griego y el latín se justificaban como la clave que abría las puertas para el pensamiento y literatura de una gran y antigua civilización (Rivers, 1975).

La creencia compartida de que este método producía en los estudiantes una disciplina que les sería útil en su futuro ha contribuido, en gran medida, al éxito de una metodología que, habiéndose iniciado en la época clásica, ha logrado supervivir hasta nuestros días en algunos contextos. Se trata de un método que valora sobre todo la gramática de una lengua, por lo que su objetivo es proporcionar al alumno, esencialmente por medio de técnicas como la memorización y la repetición, las claves para que dominara las reglas y excepciones conducentes a la forma escrita. En consecuencia, el énfasis estaba en la lengua escrita. La base del trabajo son los textos y se ignora el componente oral de la lengua. Las actividades son, casi exclusivamente, traducciones directas e inversas. La evaluación se hace, lógicamente, de acuerdo con estos

planteamientos, por lo que está basada en traducciones, dictados y redacciones (Doll, 2000; Resende, 2008).

El estudiante puede aprobar sin pronunciar una palabra en la lengua de estudio, puesto que el Método de Gramática y Traducción no valora las habilidades de comprensión y producción oral (Groubert dos Santos, 2007). La época de esplendor de este método es el que algunos denominaron pre-científico. En lo que respecta a la evaluación, un período donde los exámenes eran de la responsabilidad y dominio de los profesores que confiaban en su intuición para elaborarlos y corregirlos. La evaluación era considerada un arte, no una ciencia (Spolsky, 1976:11).

El Método de Gramática y Traducción empieza a perder prestigio a mediados del siglo XX, principalmente debido a su total incapacidad para producir y desarrollar la habilidad oral y la fluidez en una lengua extranjera (LE). A raíz de las crecientes críticas y descrédito de este método surge el Método Directo, también llamado Natural. Este tiene un principio básico, la LE se debe aprender utilizándola de forma exclusiva, rechazando de esta forma el uso de la lengua materna, sin traducir y recurriendo a gestos e imágenes para que el alumno piense en la lengua objeto de estudio. En el Método Directo, la gramática se aprende inductivamente por medio de ejemplos sacados del texto. El énfasis está en la lengua oral, aunque también se trabaje la escrita. Por primera vez se integran las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir, pero tampoco este será el método ideal: una de las dificultades que presentaba era la ansiedad que provocaba en los alumnos, sobre todo en los de niveles más básicos, la

utilización exclusiva de la lengua-meta en el aula (Groubert dos Santos, 2007: 14). Aún sometiendo los alumnos a dosis gigantescas de lengua extranjera, estos no lograban satisfactoriamente los objetivos deseados (Resende, 2008: 15).

Aunque el Método Directo ha tenido éxito en muchos países, en los Estados Unidos se prefirió el aprendizaje basado en la lectura y la traducción, de esta forma aparece el Método de Lectura. Este método tiene como objetivo principal desarrollar la habilidad de leer. Para ello se busca el máximo de condiciones que propicien la lectura, tanto dentro como fuera del aula. El desarrollo del vocabulario se considera esencial y se intenta ampliar lo más pronto posible. Desde las primeras clases se suele llevar un control, de forma que en cada página de texto el alumno tenga la oportunidad de aprender una media de seis palabras nuevas. Aunque el Método de Lectura muestra preocupación por enseñar a producir y a reconocer los sonidos de la lengua extranjera, el énfasis en la pronunciación es mínimo. Predominan los ejercicios escritos, sobre todo los cuestionarios o batería de preguntas basados en textos (Leffa, 1988). Este método se ha desarrollado sobre todo en Estados Unidos, por lo que su importancia, en general, ha sido menor que la del método anterior –el Directo- y del posterior – el Audio-Lingual. Se trata de un método que presenta carencias previsibles ya que, de la misma manera que no se concibe que un profesor de matemáticas elimine del programa la multiplicación o la división debido a su dificultad y dedique su atención exclusivamente al desarrollo de la adición y sustracción entre sus alumnos, tampoco se puede admitir un profesor de lengua que, exasperado por la incapacidad de sus alumnos para aprender o de la suya

para enseñar, abandone el escuchar, el hablar y el escribir para concentrar las actividades en la lectura (Gatenby, 1972).

Las consecuencias más reveladoras de las carencias de este método ocurren cuando, durante la Segunda Guerra Mundial, el ejército americano siente la necesidad de que el personal hable con fluidez lenguas extranjeras, pero no lo consigue. La necesidad de comunicación con otros países –aliados o enemigos– llevó a que este ejército creara un programa llamado *The Army Specialized Training Program*, el cual, después de algunas modificaciones y adaptaciones, dio origen el Método Audiolingual (Brown, 2001).

En los años 50 son característicos el conductismo en psicología y el estructuralismo en lingüística. Teniendo como fundamentación teórica estas dos corrientes, el Método Audiolingual está basado, como su nombre indica, en procedimientos audio-orales y en algunas premisas-clave. La primera de ellas defiende que la lengua es habla, no escritura. La consecuencia práctica de este enfoque es que insta al alumno primero a oír y hablar, y sólo cuando alcanza un nivel aceptable en estas capacidades se le entrena para leer y escribir. La segunda premisa defiende que una lengua es un conjunto de hábitos. Es aquí donde se nota más claramente la fuerte influencia conductista del método. El concepto que estaba subyacente a la noción de que la lengua extranjera se adquiriría por medio de un proceso mecánico de estímulo-respuesta, subsidiario de la psicología behaviorista de Skinner, era el soporte del método en lo que respecta a la dinámica de aprendizaje. Por esa razón, las respuestas dadas debían ser inmediatamente reforzadas con elogios o con premios. Por otra parte

los errores eran algo que debía evitarse a toda costa, ya que podían automatizarse si se permitía su repetición. En definitiva, el aprendizaje se entendía como un proceso gradual que llevaba a la creación de un conjunto de hábitos condicionados que, a su vez, permitían la correcta automatización de las estructuras. Para ello la técnica más utilizada era la repetición.

La tercera premisa defiende la idea de que se debe de enseñar la lengua, no sobre la lengua. Los autores del Método Audiolingual creen que una lengua se aprende hablando, practicando y no escuchando explicaciones sobre su funcionamiento. Se pretende enseñar una lengua real, las gramáticas normativas tienen en este método un papel secundario, se abandona el concepto de errado para designar palabras y expresiones no normativas y se le sustituye por aceptable y no aceptable.

La cuarta premisa es que las lenguas son diferentes. De hecho, el Audiolinguismo tiene en el análisis contrastivo de lenguas una de sus herramientas más efectivas. Una de las tareas del responsable de grupos de aprendizaje es detectar las diferencias entre la lengua materna de los estudiantes y la LE estudiada. A partir de ahí se preparan actividades para evitar los errores causados por la influencia de la lengua materna (Leffa, 1988). Esas actividades incluyen memorización de diálogos, juegos de repetición y juegos de pregunta-respuesta, entre otras (Larsen-Freeman, 1986).

La evaluación de lenguas extranjeras que se identifica con este tipo de enfoque es definida por Spolsky como psicométrica-estructuralista debido a la influencia del estructuralismo en la lingüística y del behaviorismo en la psicología. Ambas

corrientes buscaban la cientificidad en la enseñanza de una lengua, lo cual resultó en la aparición de los tests de ítems aislados *-discrete-poin ítem-* en los cuales las preguntas se centran en un solo punto aislado de la gramática, del sistema fonológico o morfológico de la lengua extranjera estudiada (Spolsky, 1976: 12). Este tipo de exámenes es un espejo de la concepción de la lengua propuesta por los estructuralistas: se evalúa aisladamente el vocabulario, la pronunciación, la gramática y las cuatro destrezas de hablar, leer, escribir y comprender (Grubert dos Santos, 2007). Son tests de preguntas objetivas, con la previa determinación de las respuestas aceptables, algunas veces de elección múltiple, otras de verdadero/falso, entre otros. La valoración otorgada a cada pregunta se determina previamente, pero este tipo de evaluación se aplica exclusivamente al ámbito oracional y en lo relacionado fundamentalmente con estructuras lingüísticas y el vocabulario (Pastor Cesteros, 2003).

Sobre este tipo de evaluación, Lado (1961) afirma que la base teórica que le es subyacente presupone que una lengua es un sistema de hábitos de comunicación. Esos hábitos se relacionan con determinadas cuestiones de forma, sentido y distribución en diferentes niveles estructurales: enunciado, frase, palabra, morfema y fonema. Consecuentemente, tener fluidez significa haber automatizado las estructuras lingüísticas de la lengua extranjera, tener conocimientos sobre ella y ser capaz de analizarla de acuerdo con sus componentes (Grubert dos Santos, 2007: 16). Con este enfoque se obtienen niveles muy altos de fiabilidad, puesto que la evaluación basada en cuestiones

con puntos discretos es un óptimo instrumento para ello. En lugar de ser un arte, la evaluación en LE se enfoca en este periodo como una ciencia.

Aunque el Audiolingüismo tiene una enorme repercusión, en los años 70 este método empieza también a ser duramente criticado debido sobre todo a tres razones. La primera tiene que ver con el hecho de que el enfoque conductista del método es difícil de sostener. El ser humano, lejos de hablar por hábito repitiendo construcciones antes escuchadas, lo que hace es crear, construir frases nuevas. Por ello no se puede considerar una lengua como un conjunto de hábitos<sup>1</sup>. Además, los alumnos sometidos a la influencia del Método Lingual presentan los mismos fallos en situaciones reales que los alumnos sometidos a métodos anteriores, por lo que se cuestiona su efectividad. Otra crítica contundente, sobre todo a nivel pedagógico, tiene que ver con las técnicas usadas en el aula. Entre ellas dominan las interminables repeticiones que hacen las clases aburridas y poco motivadoras, tanto para alumnos como para profesores. A pesar de la investigación posterior realizada sobre el estructuralismo como base teórica en la elaboración de exámenes de LE, es cierto que hoy en día los exámenes de ítems de puntos discretos se siguen utilizando. Exámenes de certificación tan conocidos como TOEFL o CAMBRIDGE los utilizan, sobre todo debido al hecho de que, al permitir una sola respuesta, no hay posibilidad de reivindicación por parte del candidato (Grubert dos Santos, 2007). Se puede decir que los autores de estas pruebas

---

<sup>1</sup>En Lingüística estas ideas se materializarán en la aparición de la corriente que se opone al Estructuralismo: el Generativismo. Esta corriente lingüística defiende que los seres humanos tenemos incorporada una Gramática Universal, origen de nuestra capacidad de no solo comprender o repetir enunciados sino también de crearlos.

privilegian la fiabilidad en detrimento de la validez y la autenticidad, aspectos igualmente importantes en un instrumento de evaluación (Bachman y Palmer, 1996).

Con la pérdida de prestigio por parte del Método Audiolingual, la metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas entra en una seria crisis. Pero, mientras que en crisis anteriores las críticas surgen porque se defendía y se creía en otro método, en este momento eso no ocurre. Las críticas al audiolinguismo aparecen separadas de cualquier importante propuesta práctica de cambio. De esta forma, se entra en un vacío que algunos autores creen todavía pendiente de resolver. Esto no significa que no hayan aparecido nuevas propuestas metodológicas, pero ninguna de ellas ha tenido la fuerza suficiente para imponerse como nuevo paradigma. Al respecto es oportuno recordar que en estos momentos, principios de los años 70, el paradigma conductista, anteriormente dominante en la psicología y uno de los pilares del método Audiolingual, entra en descrédito y arrastra a dicho método en su caída.

La corriente humanista empieza a imponerse en la psicología y al paradigma conductista le sigue el cognitivista. Este nuevo paradigma defiende el concepto de que el ser humano no es solamente un mero receptor de información, sino que es parte integrante de la construcción de su propio conocimiento. El ser humano procesa, no sólo recibe los datos que entran por sus vías sensoriales y neuronales; por eso sus esquemas mentales, sus creencias, sus valores e idiosincrasias contribuyen al hecho de que, por ejemplo, a partir de la misma información entrante se construya un conocimiento distinto en cada persona.



Los modelos lingüísticos de Chomsky, Hymes y Canale & Swain –desarrollados más adelante, en este capítulo- irán tomando fuerza.

Las nuevas propuestas metodológicas surgidas justo después del fracaso del audiolinguismo se presentan a continuación de forma breve, en conformidad con la importancia que tuvieron en comparación con las corrientes anteriormente presentadas. El método de la Sugestopedia, el método Silencioso y el método Curran derivan de la corriente humanista, mientras que los dos posteriores, el método de Respuesta Física Total y el método o Enfoque Natural, se generan dentro del Enfoque Experimental o Tradición de Adquisición de Segundas Lenguas.

Alrededor del año 1978 el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov presenta una nueva metodología, la Sugestopedia, que relaciona al hemisferio derecho con la adquisición de una lengua<sup>2</sup>. Se basa en la premisa de que se deben de combinar los factores psicológicos y el ambiente físico para lograr un estado de profunda relajación en el alumno. Una vez relajado, libre de tensiones y ansiedades, éste está preparado para aprender. Para conseguir ese estado se recurre a la respiración rítmica, a técnicas de yoga, a música suave, a la comodidad del asiento e, incluso, a la creación de un nuevo nombre y personalidad para cada alumno. La técnica principal consiste en escuchar, a partir de un estado semihipnótico, largos diálogos leídos por el profesor con distintas entonaciones. Otro método original e igualmente de escasa divulgación y uso ha sido el método Silencioso de Caleb Gattegno. Como su nombre indica, el profesor

---

<sup>2</sup>Como se sabe el hemisferio dominante en lo que al aprendizaje de lenguas se refiere es el izquierdo.

permanece en silencio la mayor parte del tiempo. Para la pronunciación se utiliza la mímica, gestos y materiales como la tiza y gráficos de distintos colores (Leffa, 1988). Se intenta lograr así la intervención y la interacción del alumno. Se trata de que el alumno adquiriera la responsabilidad de ir formulando y comprobando sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto de estudio. Entre los puntos más débiles de este método se encuentran el hecho de que no trata la adecuación de los enunciados ni las destrezas de comunicación (Rico Martín, 2005). A estas dificultades habría que añadir las relacionadas con la respectiva evaluación, verdadero enigma en una metodología tan particular.

El último ejemplo de metodología inspirada en la corriente humanista es el método Curran, también conocido como Aprendizaje Comunitario de la Lengua. Éste método se basa en técnicas de terapia de grupo en que los alumnos se colocan en círculo mientras que el profesor circula por el lado de fuera. Cuando alguien quiere decir algo el profesor lo traduce en voz baja, el alumno lo graba y lo repite en voz alta. Al final de la sesión se analizan todas las frases enunciadas. Esta discusión incluye también comentarios y observaciones relacionados con las relaciones personales de y entre los alumnos (Leffa, 1988). Se trata de un método donde, contrariamente a lo que ocurre en la mayoría de ellos, no se parte de la gramática o del vocabulario sino de las relaciones que se establecen entre los intervinientes en el proceso, buscando la adecuación del mensaje por medio de la resolución de conflictos afectivos. De esta forma los mensajes comunicativos son el resultado de la interacción entre las intenciones comunicativas del alumno y la reformulaciones hechas por el

profesor de forma a hacer más adecuados los enunciados producidos por aquel en la lengua objeto de estudio (Richards y Rodgers, 2003). Según Curran los requisitos para que el alumno pueda tener éxito son sentirse seguro, mantener la atención y retener y reflexionar sobre la información trabajada en clase. Igualmente necesaria es la discriminación que permitirá al alumno utilizar la LE para comunicarse fuera del aula. Este método presenta como principal aspecto positivo el abogar por un aprendizaje a la vez cognitivo y afectivo. Aunque su aplicación sea inviable en la gran mayoría de los contextos de enseñanza de lenguas, carezca muchas veces de un programa definido y presente dificultades a nivel de la evaluación, es un método que ofrece la ventaja de aportar al aprendizaje de una lengua un carácter humanista y no limitarse a las dimensiones lingüísticas.

En la denominada Tradición de Adquisición de Segundas Lenguas o Metodología Experimental aparece en los años 70 el Método de la Respuesta Física Total. En este método el alumno ejecuta por medio de respuestas motoras las órdenes dadas por el profesor. Se parte del principio de que es así como un niño aprende su lengua materna. Solamente cuando se domina la comprensión y se contesta a nivel motor de forma correcta se controla el hablar. Las limitaciones de este método son reconocidas por su propio creador, Asher, quien recomienda que la Respuesta Física Total se utilice a la par que otros métodos.

La obra de Krashen en los años 80 representa un punto de inflexión en la conceptualización de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En 1981

Krashen publica *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, y al año siguiente *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. En estas obras el autor hace una distinción hoy plenamente aceptada por la comunidad científica: la distinción entre aprendizaje y adquisición de la lengua. Krashen considera que el conocimiento lingüístico resulta de estos dos procesos pero destaca lo que distingue a ambos. Por adquisición entiende un proceso subconsciente, automatizado e intuitivo, característico de la internalización del lenguaje que siguen los niños en un ambiente natural tanto en su lengua materna como en una segunda lengua; el aprendizaje resultaría de procesos conscientes, reflexivos y controlados, característicos de la internalización de la lengua en ambientes institucionales o formales.

Sin embargo, el aspecto que más importa al tema de este trabajo es que, aunque la adquisición sea característica de los niños y el aprendizaje de los adultos, ambos procesos pueden aparecer simultáneamente en la adquisición de una segunda lengua, sobre todo en adolescentes y adultos (Villalba y Hernandez, 1999). Estos dos procesos aparecen conjuntamente en el famoso Modelo del Monitor de Krashen, según el cual la actuación de los adultos que aprenden una segunda lengua resulta de la interacción entre los procesos de adquisición (típicos de las situaciones naturales) en los cuales, de forma subconsciente, internalizan las reglas implícitas, dando atención al significado y no a la forma y los procesos de aprendizaje (típicos de la enseñanza en el aula) en los cuales, conscientemente, internalizan las reglas de forma explícita, dando atención a las reglas de la gramática. La tesis de Krashen es que la adquisición inicia la

actuación de los adultos aprendices de una segunda lengua –o LE- y que el componente aprendido –o sea su primera lengua o lengua materna- sirve como monitor que va alterando sus conocimientos si el aprendiz dispone de tiempo y centra su atención en la forma o en la corrección. Se puede decir, como apunta Corder (1967; en Muñoz Liceras 1992) que un adulto que aprende una LE formula y contrasta hipótesis como lo hace un niño, aunque con una gran diferencia: el niño que aprende su lengua materna dispone de un número ilimitado de hipótesis mientras que un adulto que aprende una LE sólo tiene que comprobar en qué medida los sistemas de la nueva lengua se asemejan o se alejan de los de su lengua materna. En este sentido, los errores se pueden entender como estrategias de aprendizaje que pueden ser tolerados. Por una parte suponen una creación y/o una readaptación de sistemas y, por otra, son un reconocimiento explícito que se hace de la atención al significado más que a la forma, en la mayor parte de las situaciones comunicativas.

No obstante, se puede decir que, hasta cierto punto, en las clases tradicionales de LEs se privilegia situaciones que permiten un mayor desarrollo del aprendizaje en detrimento de la adquisición y, de esta forma, el producto lingüístico que normalmente los alumnos obtienen de su estudio y dedicación es un producto más formal y gramatical que natural y propicio a la comunicación en situaciones reales. Ya se sabe que el aprendizaje da mucha importancia al estudio del funcionamiento de la lengua y de su estructura. Este hecho hace que, normalmente, el alumno, al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, domine una gran cantidad de información sobre la gramática de la

lengua estudiada, pero que si no se aporta una práctica comunicativa mayor, cuando se enfrenta a una situación real descubre que tiene problemas para comunicarse. Creemos que sería preferible una metodología que facilitara más la adquisición, ya que así el estudiante tendría una experiencia lingüística más cercana a la de vivir en el país donde se habla la LE estudiada. Al final del proceso a lo mejor no sabrá explicar porqué utiliza una forma verbal en vez de otra y no domina las nociones teóricas sobre el funcionamiento y estructura de la lengua, pero si es capaz de comunicarse por medio de ella, dicho proceso se podría considerar exitoso. Una metodología que permite concretizar estos objetivos es la de Simulación y Juego.

Terrell (1986), con el apoyo de Krashen y basándose en sus ideas crea y lidera aquel que se puede considerar como un pariente relativamente cercano del Enfoque Comunicativo: el Enfoque Natural. Se trata de un enfoque basado esencialmente en el modelo de información entrante. Al contrario de lo que se venía haciendo hasta ese momento, se trata de un método que intenta desarrollar la adquisición de la LE y no el aprendizaje. Su principal premisa defiende que el alumno debe de recibir una información entrante casi totalmente comprensible, de manera que pueda comprender y a la vez ampliar la lengua extranjera que se estudia. El habla debe surgir de forma natural, sin presión por parte del profesor o de las propias estructuras lingüísticas. Se trata, pues, de un método que presenta las estructuras lingüísticas en orden de complejidad creciente. Otra premisa importante es la de filtro afectivo, ya que pone en evidencia la importancia de variables afectivas como la actitud, la

motivación, la ansiedad o la autoconfianza. Estas premisas del Enfoque Natural se reflejan igualmente en la metodología de Simulación y Juego pues también en esta las variables afectivas juegan un importante papel.

A pesar de la expansión e influencia del Método Natural quedan por aclarar aspectos de sus bases teóricas que a día de hoy siguen siendo objeto de discusión.

Los métodos expuestos hasta el momento, incluyendo el Natural, no han sido capaces de llenar el vacío teórico a nivel metodológico ni superar la crisis resultante del fracaso del audiolinguismo. Aunque, como ya se ha mencionado, el audiolinguismo y estructuralismo hayan caído juntos, el hecho es que, mientras que en la lingüística el estructuralismo fue naturalmente sustituido por el generativismo, la respuesta a nivel de metodologías de enseñanza-aprendizaje en LEs fue más lenta.

Un primer acercamiento a un cambio de paradigma fue el que protagonizó Noam Chomsky (1965), quién defiende que competencia significa conocimiento de la LE o sea, de sus estructuras y reglas y de su uso en situaciones reales. El hecho de que un estudiante de una respuesta automática a un determinado estímulo lingüístico no significa que haya aprendido la lengua -como defendía el método Audiolingual- pues esta es una entidad dinámica y creativa que no se reduce a un conjunto de enunciados que pueden ser memorizados y reproducidos.

Sin embargo, se puede considerar que el primer paso decisivo en dirección al paradigma comunicativo surge, no tanto con la teoría lingüística de Chomsky,

sino con la crítica que hace Hymes (1971) al concepto chomskiniano de competencia. Éste defiende que para ser competente el hablante tiene que poseer algo más que conocimientos lingüísticos. Explica Hymes que cuando un niño aprende a hablar adquiere no solo el conocimiento gramatical, sino también la adecuación contextual. Aprende cuando hablar, cuando no hablar, de que hablar, sobre qué, dónde y de qué manera. Se hace competente a tal punto que desarrolla un repertorio de actos de habla que lo hacen capaz de participar en eventos discursivos y de evaluar la realización de esos actos por parte de otros hablantes (Hymes, 1995).

A lo largo de los años 70 se consolida esta visión más funcional de la lengua. Se concibe la lengua como un instrumento de interacción social cuya función primaria es la comunicación. La importancia creciente en estos años en el área de la Lingüística, del punto de vista socio lingüístico, lleva a Hymes a utilizar, por primera vez en 1972, el término que sería la base conceptual del nuevo paradigma: la competencia comunicativa. Dicha noción se opone a la de competencia lingüística de Chomsky<sup>3</sup>, con un punto de vista poco funcional, fuera de situaciones reales, teniendo en cuenta las normativas de la lengua y su correcta utilización. Chomsky deja de lado algo que es central en el nuevo enfoque, el contexto. El concepto de competencia comunicativa y el paradigma funcional, estrechamente relacionados, generan dos importantes modelos de competencia lingüística en segundas lenguas.

---

<sup>3</sup>Para un mayor desarrollo de lo que opone Hymes a Chomsky consultar el apartado 3.3. Evaluación del conocimiento de una lengua- Parte III de este trabajo.



Por un lado, el modelo de Canale y Swain (1980) divide competencia comunicativa en tres sub-competencias: la competencia gramatical (hasta ese momento la competencia dominante o, quizás, la única tenida en cuenta por pedagogos, profesores y autores de manuales), la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Por otra parte, el modelo de Bachman se basa en el marco conceptual de Canale y Swain. Este consiste en el conocimiento o competencia y en la capacidad para ejecutar esa competencia en el uso apropiado y contextualizado de la lengua con fines comunicativos. En general, el uso de la lengua puede definirse como la creación o interpretación de significados propuestos en el discurso por parte de un individuo, o como la negociación dinámica e interactiva de significados propuestos en una situación dada, entre dos o más individuos. Se trata de un modelo donde la competencia lingüística –conocimiento de la lengua– y las estructuras del conocimiento–conocimiento del mundo– aportan un tercer componente: la competencia estratégica (Watts y García-Carbonell, 1999 y García-Carbonell, 1998:68). Cabe destacar que con estas nuevas nociones, hay algo original a nivel conceptual que repercute ya en la metodología, la necesidad de que la enseñanza de una lengua se centre no solamente en las estructuras que la componen sino también en la capacidad o competencia comunicativa (García-Carbonell, 1998: 90).

A finales de los años 70, pedagogos, psicólogos y otros responsables educativos empiezan a detectar las limitaciones de una metodología basada en una concepción estructuralista y normativa de la lengua. Esta preocupación por una lengua más real y pragmática origina una nueva propuesta de orientación para

la enseñanza de lenguas que surge en Europa en 1976 con el nombre de *The Notional Functional Syllabus Design* (Wilkins, 1976). Este documento presenta una innovadora orientación para la organización de contenidos destinados al uso en clase, priorizando las funciones del lenguaje en lugar de ítems gramaticales aislados (Grubert, 2007). Es, pues, este paradigma notional-funcional, el antecedente más directo del enfoque comunicativo. Probablemente sería más correcto llamarle programa en vez de método, puesto que es, sobre todo, una forma de organizar el currículo de aprendizaje de una lengua. Por esa razón, hay que tener presente que la adopción de currículos o programas elaborados a partir del paradigma notional-funcional no promueve necesariamente la competencia comunicativa de los aprendices (Brown, 2001). Durante los años en que el audiolinguismo está en apogeo, el interés se centra en la estructura gramatical de la lengua. Por esa razón, el primer reto de este nuevo enfoque, conceptualmente situado en el otro extremo, es elaborar un inventario lo más completo posible de nociones y funciones de la lengua. El objetivo de los mentores del método notional-funcional no es por lo tanto describir la forma de la lengua sino elaborar una metodología y materiales capaces de hacer de la lengua un instrumento para llevar a cabo acciones. Esta concepción del lenguaje como instrumento de transformación de las relaciones entre quienes en ella participan aparece ya en Austin (1975) y en su discípulo Searle (1980), cuyas investigaciones ponen el énfasis en el poder de la palabra al estar ésta cargada de intencionalidad.

Paralelamente a estos cambios lingüísticos se da la toma de consciencia por parte de las entidades estatales europeas de la importancia del estudio de las lenguas vivas de Europa y sus respectivas culturas, para el desarrollo del viejo continente. Algunos autores consideran que la toma de decisiones prácticas que conformaron la política lingüística de Europa son consecuencia de esa nueva consciencia, que se puede dividir en dos etapas. La primera surge incluso antes de la formación del Consejo de Europa, ocurrida en 1962, y tiene como momento cumbre la Convención Cultural Europea, en el año 1954. Ahí, los estados participantes declaran, en el artículo 2 del documento que firman que, en la medida de lo posible, impulsarán, entre los sujetos miembros de sus naciones, el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras partes contratantes, y ofrecerán a estas últimas facilidades para desarrollar dichos estudios en su propio territorio. Por otra parte, se comprometen también a hacer esfuerzos en el sentido de desarrollar el estudio de su lengua, historia y civilización en los territorios de las otras partes contratantes, y en ofrecer a los sujetos procedentes de éstas la posibilidad de seguir semejantes estudios en su territorio (García Dorval, 2004: 71).

En 1969, siete años después de la creación del Consejo de Europa, la Resolución (69) 2 declara que para llegar a una verdadera unidad de planteamientos entre los países de Europa hay que suprimir las barreras lingüísticas que les separan; que la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo y que, lejos de ser un obstáculo a la unidad, debe llegar a ser, gracias al estudio de las lenguas vivas, una fuente de enriquecimiento intelectual. Se resalta que sólo

mediante una generalización del estudio de las lenguas vivas europeas se hará posible la comprensión mutua y la cooperación en Europa. Dos años más tarde, el Consejo de Europa contrata y pone en funcionamiento un grupo de expertos con el objetivo de desarrollar un Proyecto de Lenguas Modernas (PLM) cuya opción pedagógica e ideológica fundamental es la voluntad de centrar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas sobre el aprendiz (Consejo de Europa, 1971). Uno de los primeros frutos de este grupo de trabajo surge en 1972, con el *Threshold Level*, nivel umbral<sup>4</sup> para el inglés, del que es responsable J.A. Van Ek (Van Ek y Alexander, 1975).

Otro trabajo importante fue el firmado por René Richterich (1973) titulado "Modelo para la definición de necesidades lingüísticas en el adulto". Posteriormente han surgido una segunda versión para el nivel umbral en inglés, *Un Niveau-Seuil* para el francés y niveles umbrales para otras lenguas europeas: el Nivel Umbral para el español, el *Kontakt Schwelle* para el alemán y el *Livello Soglia* para el italiano, entre otras (<http://www.cvc.cervantes.es>).

Los programas desarrollados en esta etapa por especialistas, sobre todo por Van Ek, tienen un carácter nocional-funcional y son susceptibles de ser aplicados a todas las lenguas de Europa<sup>5</sup>. Este autor va a dividir las funciones de la lengua en seis grandes categorías: informaciones personales (identificación, por ejemplo); expresión de actitudes intelectuales (aceptar, negar, etc.); expresión de

---

<sup>4</sup>El Nivel Umbral define el grado mínimo que debe de alcanzar un aprendiz de LE para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales.

([www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/nivelumbral.htm](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm)).

<sup>5</sup> Esos programas originaron diversos documentos y proyectos que han tenido gran repercusión como son los casos de *System Development in Adult Language* (1973), *Threshold Level English* (1975) y *Across the Threshold Level* (1984).

actitudes emocionales (expresar placer, tristeza, sorpresa, etc); expresión de actitudes morales (pedir perdón, aprobar algo, etc), persuasión (pedir o convencer alguien de algo) y socialización (saludar, despedirse, etc). El uso de esta taxonomía tiene una enorme repercusión en el material didáctico producido en los años 70 y 80. Sin embargo, este enfoque tampoco está exento de críticas. De entre estas, la más incisiva considera que el método proporciona un inventario de estructuras desvinculadas del contexto de comunicación, alejándose así de la realidad comunicativa (García-Carbonell, 1998: 91).

En 1981 se publica el primer informe sobre el PLM, que algunos autores consideran una evaluación de la primera etapa de acciones de política lingüística del Consejo de Europa (García Dorval, 2004). En la segunda etapa de las decisiones prácticas que conformaron la política lingüística de Europa tiene particular importancia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Aprendizaje Enseñanza Evaluación (MCERL). Este y el Portafolio Europeo de Lenguas se pueden considerar como una prolongación y una consecuencia natural de todas las acciones llevadas a cabo hasta entonces destinadas al desarrollo del estudio de las lenguas vivas de y en Europa.

Esencial a nivel conceptual en la primera etapa fue la toma de consciencia en Europa de la pertinencia de la competencia comunicativa, sobre todo oral. Nunca como hasta ese momento se había publicado en Europa tanto sobre la competencia comunicativa en LEs. La segunda etapa, que surge después del Proyecto de Lenguas Modernas de 1981, intenta de alguna manera corregir la tendencia que se había instalado durante la primera: la gran diseminación del

inglés como lengua franca también en Europa, tal como ya lo era en el resto del mundo. De esta manera, en esta segunda etapa, en la cual nos encontramos, se busca –al menos a nivel teórico– favorecer, por medio de políticas lingüísticas idóneas para ese efecto, el concepto de pluralidad lingüística, interculturalidad, comprensión mutua y cooperación europea, entre otros.

La línea de producción de esta segunda etapa, liderada de forma decidida por J.L.M. Trim, está basada en el concepto de conciencia lingüística europea, y ha dado origen a trabajo tan críticos y decisivos como *Transparency and coherence in language learning in Europe* (1989-96), o el análisis crítico de Van Ek y Trim sobre el nivel umbral, publicado en 1993. Sin embargo, el más conocido e influyente trabajo surgido en esta etapa es el MCERL, al cual se dedica el punto 3.3.1 de este trabajo. El Marco defiende y argumenta a favor de un Enfoque Comunicativo. Este enfoque es, a nivel histórico-social, la respuesta práctica a la voluntad política expresa por los organismos europeos de desarrollar las competencias necesarias para una mayor movilidad y armonía entre los ciudadanos de la UE. Por otra parte se trata de un enfoque que, a nivel pedagógico, surge de un intento natural de superar las limitaciones de enfoques y método anteriores. Se puede decir, a riesgo de simplificar demasiado, que el enfoque comunicativo surge como reacción a las ideas estructuralistas que sostenían, en gran medida, los métodos normalmente llamados tradicionales (Villalba y Hernández, 1999: 1). El carácter ecléctico y heterogéneo del Enfoque

Comunicativo permite que teóricos tan distanciados conceptualmente como son, por ejemplo, Krashen y Brumfit <sup>6</sup> se identifiquen con el método.

Quizás sea útil destacar en este punto la distinción entre enfoque y método. Según Anthony (1963, citado en Richards y Rodgers, 1998) el enfoque es un conjunto de presupuestos y creencias acerca del lenguaje y de la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, mientras que el método es el plan general para la presentación ordenada del material lingüístico y el nivel en el cual la teoría se pone en práctica. En ese sentido, la característica fundamental de los métodos comunicativos es focalizar la atención en el sentido, en el significado y en la interacción orientada hacia un propósito en la lengua extranjera (Almeida Filho, 1993: 36).

Aunque abierto, el Enfoque Comunicativo no deja por ello de regirse por una serie de principios. En primer lugar, la idea base es que la comunicación debe ser efectiva por medio de la interacción. Introduce textos y contextos reales, da oportunidad a los alumnos de pensar en su propio proceso de aprendizaje y no solamente en los aspectos lingüísticos. En este sentido, el alumno incorpora sus experiencias personales a ese proceso de aprendizaje. Por último, consolida la relación entre la lengua aprendida en el aula con las actividades de la vida fuera de ella. Así, en el Enfoque Comunicativo está implícito un acercamiento esencialmente funcional a la lengua estudiada. Se hace hincapié en ésta como un todo donde se trabaja con distintas destrezas y habilidades.

---

<sup>6</sup>Krashen defiende una postura radical del Enfoque Comunicativo, mientras que Brumfit forma parte de los que abogan por integrar en el aprendizaje otro tipo de enfoques.

Estos principios acercan el Enfoque Comunicativo a uno de los aspectos de la lengua subestimado hasta este momento, el pragmático o, dicho de otra forma, el del uso de la lengua. Efectivamente, una enseñanza descontextualizada es, por inherencia, incompleta. Un ejemplo sencillo pero claro sería la frase "Aquí hace mucho calor", que sólo cobra su significado real si se conoce la situación concreta en la cual se pronuncia. Puede existir la intención subliminal para que alguien abra una ventana, puede ser una manera de empezar una conversación con un extraño, puede ser una exclamación irónica, o tener otro sentido distinto a cualquiera de estos. El componente pragmático de la lengua es el que más se va a enriquecer con este nuevo enfoque.

Se ha mencionado con anterioridad que uno de los principios esenciales del enfoque comunicativo es involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Durante siglos el proceso enseñanza-aprendizaje ha estado orientado hacia el producto; por primera vez se abarca igualmente el proceso que lleva a ese producto lingüístico-comunicativo final. El resultado es un proceso de enseñanza-aprendizaje más completo y eficaz donde no se tiene en cuenta solamente el objetivo de que el alumno aprenda una lengua, sino que busca igualmente estrategias y actividades capaces de desarrollar destrezas y habilidades que sean un valor añadido para sus trayectorias académica, profesional y personal. En este sentido es muy revelador que en el MCERL contemple, en su apartado 5.1, competencias generales como: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. De este modo se busca en el documento dar directrices para la formación integral de los individuos; se llama la atención



para la necesidad de proporcionarles las condiciones idóneas para el desarrollo de competencias en las distintas áreas de vida.

Entre los métodos subsidiarios del Enfoque Comunicativo se incluyen el Aprendizaje de Lenguas en Comunidad y la Simulación y Juego. Aprender en comunidad significa que hay un grupo de personas que persigue un mismo objetivo. Por esa razón, juntos discuten puntos de vista, comparten información, hablan de sus vidas y ambiciones, planifican actividades, desarrollan herramientas y estrategias y solucionan problemas. Este tipo de aprendizaje es, pues, construido en comunidad (García-Carbonell et al., 2004:6).

La concepción del conocimiento como algo dinámico que adopta el aprendizaje de lenguas en Comunidad plantea una filosofía común con la metodología de Simulación y Juego. Este hecho ha llevado a algunos investigadores a observar que cuando los aprendices dejan de ser instigados a mirar el conocimiento como una entidad estática y empiezan a verlo como algo dinámico y negociable, son capaces de construir su propia representación del conocimiento y de ayudar a otros a entender conceptos y procesos importantes (Rogers, 2000). Este punto de vista es uno de los más relevantes dentro de la literatura relacionada con el Aprendizaje de Lenguas en Comunidad. Otro aspecto que algunos investigadores revelan es que, desde esta perspectiva, el conocimiento se adquiere por medio de la experiencia, lo que sugiere inmediatamente la idea de que la metodología de la simulación y juego produce comunidades de aprendizaje de forma espontánea (Barab y Duffy, 2000 y García-Carbonell et al., 2004). El aprendizaje en comunidad y la simulación y juego se erigen a partir

del principio de que entre los aprendices se debe compartir aprendizajes, dudas e ideas, de modo que son inherentes e inseparables las nociones de aprendizaje en comunidad y simulación y juego (García-Carbonell et al., 2004:7).

Una de las razones que más contribuyen para el potencial de estos dos tipos de aprendizaje tiene que ver con el círculo de Kolb, concepto hoy ampliamente aceptado por la comunidad científica. Este autor divide el círculo del aprendizaje y del conocimiento en cuatro fases: en la primera se da la experiencia concreta; en la segunda se reflexiona sobre esa experiencia para a continuación, en la tercera fase, poder hacerse una conceptualización abstracta que convierte la experiencia en conocimiento. La cuarta y última fase tiene lugar cuando se aplica lo aprendido a una situación nueva (Kolb, 1984). El aprendizaje en comunidad y la simulación y juego son metodologías idóneas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas por el paralelismo entre las fases de la simulación y juego y el círculo de Kolb (García-Carbonell et al., 2014).

Las simulaciones, juegos o ejercicios de dramatización son algunas de las técnicas que propician la adquisición de competencias no sólo lingüísticas sino también transversales. Naturalmente se asiste así a un cambio espectacular en el protagonismo del profesor y del alumno. El alumno pasa a ocupar un papel destacado, mientras que el profesor, que desde siempre había sido el protagonista, ha de redimensionar su papel. Esto no significa que el profesor pierde importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje de LE, sino que se propician las condiciones para que deje de ser un dispensador de conocimiento y pase a ser un seleccionador de estrategias educativas y, sobre todo, un

organizador y facilitador de actividades y tareas. Esta posición del profesor también se defiende y se potencia en el punto 6.4.2. "El papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas" del MCERL, así como el aprendizaje centrado en el alumno. El Marco pone en evidencia los nuevos roles del alumno y del profesor, destacando que éste debe, en las ocasiones idóneas, "adoptar el papel de supervisor y facilitador, aceptando y teniendo en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje; y coordinando las actividades de los alumnos, además de hacer el seguimiento y de dar consejo psicológico" (MCERL, 2002: 143). Términos como supervisor, facilitador, coordinador, consejero son calificativos que implícitamente determinan los cambios conceptuales a los que está sujeto el papel del profesor; tales cambios implican igualmente importantes cambios metodológicos. Dado el carácter no dogmático del Marco, sus autores han preferido la forma interrogativa para exponer lo que se espera tanto de profesores como de alumnos. ¿Han de seguir todas y cada una de las instrucciones del profesor de forma disciplinada sólo cuando se les pida o, por el contrario, han de participar activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y eventualmente con sus compañeros para conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos?, ¿Han de ser evaluados únicamente por el profesor o deben también de evaluarse entre sí para progresar a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo? (MCERL, 2002: 143). Se hace así, de forma implícita, una comparación bastante pertinente entre el alumno tradicional y el alumno actual,

de quien se espera un papel mucho más activo. De todos modos es interesante recordar que esta idea no es nueva, aparecía ya en 1971 en el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa ya mencionado en este apartado.

Actualmente las necesidades lingüísticas han de responder a las de una aldea global. Aunque el inicio del proceso de globalización coincida con el final de la Segunda Guerra Mundial, el mundo ha empezado a globalizarse realmente a finales de los años 80. Después de la caída del muro de Berlín y el desmembramiento de la URSS, el mundo asistió a cambios radicales que llevaron al fin de una división bipolar, y al inicio de una nueva orden mundial. El rápido crecimiento de intensas relaciones comerciales, el turismo; inversiones multinacionales; los medios de comunicación o la interacción entre culturas, entre otros, en ocasiones, mimetizan a los pueblos y la llamada globalización pueden ir en detrimento de sus propias culturas. El sociólogo alemán Habermas (1999) es más concreto al describir la globalización como un proceso en el cual ocurren cambios tan erosivos que llegan a afectar las fronteras nacionales y a crear espacios transnacionales. Habermas no se refiere solo a la erosión de los límites a nivel económico, los cambios provocados por la globalización afectan también a la cultura y a la sociedad. En la base de esos cambios está el fortalecimiento del mercado frente al estado. En otros momentos de la historia, la humanidad conoció también transformaciones igualmente radicales. En la actualidad, los estados han perdido poder ante el mercado, considerado por algunos como el nuevo gran "sujeto" de la sociedad contemporánea (Payer, 2005).

Otra consecuencia de una economía global es la movilidad nunca antes observada en la historia de la humanidad y que abarca tanto la vida personal y profesional de los ciudadanos como la vida institucional y cultural de los países europeos; hecho que tiene una relación directa con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Abreu, 1982). El progresivo convencimiento, tanto por parte de las instituciones de la Unión Europea como por parte del ciudadano común, de la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades (UNESCO, 1996), es otro de los aspectos de la globalización. Tal convicción empieza a surgir durante los años 60 en el contexto de una nueva conciencia mundial sobre el desarrollo. Las Naciones Unidas examinan y reflexionan a lo largo de esos años las asimetrías económicas del mundo. En los años 90 y en la primera década del siglo XXI surge una nueva conciencia que relaciona el desarrollo y la mejora de la calidad de vida de las personas y del medio ambiente con la mejora de los sistemas de educación/formación y los sistemas de salud en el marco de libertad y justicia social (Neves, 2008). Sobre todo después de la celebración de la Cumbre de Rio de Janeiro en el año 2001 y de la Cumbre de Johannesburgo de 2003, surge la comprensión global de que la clave del progreso social y económico sostenible es el desarrollo humano. Pero el embrión de esa nueva conciencia es anterior. La UNESCO (1996:17) defiende la educación y la formación como el espacio social privilegiado para el perfeccionamiento de las características específicas de los individuos y la comprensión de la especificidad de los demás. Por otra parte las ventajas de la educación/formación permanentes, la diversidad, la flexibilidad, la diversidad

y la accesibilidad en el tiempo y espacio son elementos clave del proceso de educación/formación permanentes y la realización personal y el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades.

Una de las iniciativas más conocidas dentro de este contexto es la llevada a cabo en 1997, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuando lanza el programa PISA - *Programme for International Student Assessment*. La principal intención de este programa es describir los conocimientos que los estudiantes deberían de alcanzar al final de su formación, para poder tener una participación plena en la sociedad (OCDE, 2005). La primera conclusión es que esas competencias deben de tener resultados positivos tanto para la sociedad en general como para los individuos en particular, deben de ayudar a los individuos a saber responder a las exigencias de contextos diversificados y deben de ser competencias importantes no solo para los especialistas como también para todos los individuos. La enorme importancia de estas competencias tiene que ver con la globalización y la modernización de las sociedades que han dado lugar a un mundo en creciente y rápida interdependencia. Las tres competencias definidas son: usar herramientas de forma interactiva, entre las cuales las más importantes son las lenguas y la tecnología, interactuar en grupos heterogéneos -lo cual incluye una subcompetencia muy importante, manejar y resolver conflictos- y actuar autónomamente. Estas no son competencias definidas por juicios arbitrarios, se trata más bien de competencias dictadas por las necesidades de la sociedad actual, conocida como Sociedad de la Información o Sociedad del Saber (OCDE,

2005). En esta se exige manejo fluido de la lecto-escritura y de, al menos, una segunda lengua, el conocimiento científico y matemático y el uso de la tecnología para desenvolverse en un mundo cada vez más competitivo. Llama la atención el hecho de que, ya en el informe que la Unesco preparó en 1996 para la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI aparezca, en su apartado 4 - "Los cuatro pilares de la educación", el título de un subapartado que dice "De la noción de calificación a la noción de competencia". Esta tendencia a subrayar la importancia de la competencia no ha hecho más que acentuarse en los años posteriores.

La UE, por su naturaleza política y económica, necesita disponer de datos indicadores de los niveles de educación y formación como base para su orientación y planificación y, en ese contexto, es significativo que haya elaborado una serie de indicadores relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Otras grandes organizaciones internacionales como la UNESCO, el PNUD (Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo), la OCDE o el Banco Mundial trabajan también con indicadores referentes a la educación y formación, con datos de referencia que sirven de orientación en las decisiones sobre política educativa a nivel mundial.

Publicaciones más recientes son todavía más exigentes al afirmar que el ciudadano del siglo XXI necesita dominar al menos tres habilidades: la electrónica, la recepción y producción de textos y al menos dos lenguas extranjeras (Castilho, 2010: 38). En conclusión, en un mundo globalizado, un ciudadano que no cumpla estos requisitos ve disminuir significativamente sus

posibilidades de ser un buen candidato a un puesto de trabajo (Silveira, 1998). También como consecuencia de estas exigencias, crece la preocupación por los ciudadanos monolingües ya que existe el riesgo de que pasen a ser considerados "minusválidos lingüísticos" en el tercer milenio (Castilho, 2010: 34).

La sociedad europea del siglo XXI dispone de tecnología y medios que permiten el acceso a un universo de información en diferentes lenguas. Ese hecho ha contribuido a un cambio considerable en el estatuto de las lenguas extranjeras. Éstas han perdido parte del papel simbólico que tenían hace algunas décadas como indicador de una buena educación y de status social, para pasar a ser una necesidad. Ser capaz de comunicarse en LEs ya no es un lujo para un ciudadano europeo de la actualidad, es una condición *sine qua non* para desarrollarse con éxito a nivel social en un mundo cada vez más exigente y competitivo.

Otro documento de la década de los años noventa que es un testimonio de esta realidad es el que la Comunidad Europea publica "Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva -Libro blanco sobre la educación y la formación". En este documento de referencia se establecen medidas que, teniendo en cuenta el contexto cultural y socio-económico europeo de aquel momento y su previsible evolución, había que empezar a aplicarse de forma inmediata. Entre las finalidades de las cinco medidas tenidas como prioritarias para el desarrollo integral de los ciudadanos europeos consta la de hablar tres lenguas comunitarias (Comisión Europea, 1995). La importancia de la relación entre las exigencias de intercambio académico y profesional y las lenguas extranjeras ha



aumentado de forma exponencial con la ampliación y apertura de la Unión Europea (UE) y el indiscutible avance económico de países como China, India o Brasil (Neut y Santiso, 2006, 2007).

Pero no sólo en los ámbitos sociales se asiste a un incremento de la presencia e importancia de las LEs. El universo privado de los individuos también se ve cada día invadido por nuevos códigos lingüísticos que ofrecen los distintos tipos de información y soportes de comunicación en los que se mueven. Aumenta de este modo la necesidad de un mayor conocimiento de las diferentes lenguas, tanto en el área social como en la personal. Es evidente la necesidad de un enfoque que lleve a término el objetivo de proporcionar a los ciudadanos de la Europa actual la posibilidad de comunicarse con otros pueblos y culturas, pero también lo es el cambio de enfoques de cómo hay que hacerlo.

La Unión Europea (UE) pretende ser una sociedad justa y solidaria. Por otro lado uno de sus rasgos más distintivos es la diversidad lingüística y cultural y el respeto hacía esa diversidad como lo prueba, por ejemplo, el hecho de que haya veintitrés lenguas oficiales. La UE desde hace años trabaja en el sentido de aumentar la movilidad de sus ciudadanos con el objetivo de proporcionarles igualdad de oportunidades. Los estados miembros de la Unión Europea pretenden defender los valores de la paz, la democracia, del estado de derecho y del respeto por los derechos humanos. Estos estados trabajan en conjunto para promocionar estos valores en el resto del mundo. Para que pueda llegar a ser más competitiva y próspera, la UE trata de propiciar nuevos y mejores

empleos e intenta proporcionar a sus ciudadanos nuevas cualificaciones (Comisión Europea, 2006), partiendo del principio de que la educación tiene una gran importancia para el éxito de los individuos y de las sociedades. En el Consejo Europeo de Lisboa, del año 2000, se firmó un acuerdo que dice que el objetivo es convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con más cohesión social. Conseguir este objetivo requiere una fuerte inversión en la investigación como fuente del conocimiento, en la educación y en la formación que proporcionan a los ciudadanos el acceso a ese nuevo conocimiento y, por supuesto, una formación en lenguas. La importancia de hablar varias lenguas se hace clara cuando se piensa que en la Europa de libre circulación de los individuos y de los trabajadores, esto no sólo contribuye al desarrollo personal del individuo, sino que desempeña también el papel de consolidar una verdadera identidad europea y abre perspectivas de empleo y de movilidad fuera de las fronteras de su país natal. Ante esto, el objetivo de la política lingüística europea es no tanto el multilinguismo, sino al plurilinguismo, ya que el enfoque plurilingüe intenta desarrollar una competencia comunicativa para la cual contribuyen todos los conocimientos adquiridos y las experiencias lingüísticas vividas entre las distintas lenguas que interactúan entre sí (Etxeberría, 2005).

Hablar otras lenguas, en el caso de los jóvenes universitarios, hace posible una integración más completa en Europa y dentro del contexto internacional, ya que amplía las posibilidades de hacer un proyecto final de carrera, un máster,

prácticas en empresas en otros países. Por otra parte, según apunta la UE, un gran número de empresas pierden importantes mercados por no conocer la cultura y la lengua de sus clientes, sobre todo cuando se trata de una lengua poco utilizada. Por todo esto, es esencial diversificar los conocimientos lingüísticos en el mundo laboral y no limitar a las tres lenguas tradicionalmente utilizadas en las relaciones económicas y comerciales, como es el inglés, el francés o el alemán (Comisión Europea, 2004).

Es la propia UE quien afirma que la lengua que hablamos sirve, entre otras cosas, para ayudar a definir quiénes somos y trata de respetar el derecho a la identidad que tiene cada uno de sus más de 500 millones de ciudadanos. Aunque interesada y empeñada en la integración de sus Estados-Miembros, la UE defiende igualmente el derecho de sus distintos pueblos a hablar y escribir en su lengua nativa. Estos dos objetivos son complementarios y se concretizan en el lema de "unidad en la diversidad". Además, la UE estimula de forma dinámica a sus ciudadanos a aprender otras lenguas europeas, tanto para aumentar sus posibilidades de movilidad profesional y personal en el mercado único, como para facilitar los contactos entre las distintas culturas y, de este modo, lograr un entendimiento mutuo.

Las ampliaciones de la UE en 2004 y 2007 han doblado el número de lenguas oficiales pasando de once a veintitrés. El reto y las posibilidades que tal abanico de lenguas representa para todos en general, ha llevado a los responsables de los programas educacionales en el área de lingüística a la creación de distintos programas. Aunque la mayoría de los europeos aprende el inglés, seguido del

alemán y del francés, como primera lengua extranjera, tal hecho no significa necesariamente la mejor elección. Para los ciudadanos de la UE que deseen trasladarse para encontrar trabajo podrá ser tan útil o más aprender la lengua de un país vecino. Este es otro de los motivos por los cuales la Comisión Europea alienta a sus ciudadanos a aprender dos lenguas extranjeras. Según la encuesta euro barómetro del momento el 26% de los encuestados afirman conocer dos lenguas, además de su lengua materna.

Todos los ciudadanos de la Unión Europea tienen derecho a vivir y trabajar en otro estado-miembro diferente de su país de origen. La creación del mayor mercado único del mundo permite que sus ciudadanos se desplacen a algún lugar donde puedan encontrar trabajo, lo cual contribuye a lograr una economía basada en el conocimiento más competitiva. El aprendizaje de una lengua local propicia la adaptación intelectual, cultural y profesional de los individuos y permite llevar adelante un proyecto conjunto de los diferentes pueblos. Las historias nacionales y los patrimonios pueden ser distintos, pero las aspiraciones y las esperanzas en el futuro están en perfecta sintonía. El hecho de que los distintos estados miembros puedan comunicarse unos con otros los hace más conscientes de lo mucho que tienen en común y, al mismo tiempo, refuerza el mutuo respeto por las diferencias culturales. (Comisión Europea, 2004: 10).

El hecho de que Europa viva hoy un momento de particular movilidad y los retos que se proponen a sus ciudadanos en un mundo globalizado llevan a que se atribuya a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de lengua

extranjeras una importancia cada vez mayor. Entre los cambios que esta nueva situación histórico-social ha traído, destaca el hecho de que lo que más importa ahora ya no es tanto la certificación de los conocimientos como la competencia adquirida. Es decir, lo que el sujeto es capaz de hacer con los conocimientos que ha adquirido. Se pasó de una cultura del saber a una cultura del saber hacer, estrechamente relacionada con la dinámica de la sociedad actual, sobre todo en lo que respecta a sus variables económicas. Como escribe Fernandes (2004) la evaluación del aprendizaje incluye la evaluación de conocimientos, desempeños, capacidades, actitudes, procedimientos o de procesos mas o menos complejos de pensamiento. Se puede decir que la evaluación incluye la evaluación de competencias o la evaluación de "saberes" en situaciones reales o al menos verosímiles. Por esta razón se insiste en la idea de la importancia de que la evaluación en LEs sea acorde con las demandas de la sociedad.

Los cambios rápidos y profundos, la imprevisibilidad y la interdependencia económica y político-social son características fundamentales en nuestras sociedades. En este sentido, los gobiernos nacionales y europeos buscan formas de garantizar que los sistemas educativos preparen a sus ciudadanos para afrontar situaciones complejas, resolver problemas en contextos diversificados – a nivel nacional e internacional-, trabajar en grupos cada vez más multiculturales, comunicarse eficazmente en su lengua y en al menos una lengua extranjera, utilizar las nuevas tecnologías de la información, seleccionar información, ser tolerante con las diferencias, ser ciudadanos críticos y participativos en las sociedades de las cuales son parte integrante, entre otras;

donde la competencia lingüística también se considera una competencia esencial. Todo esto implica que los retos que la sociedad actual propone a nivel educativo van mucho más allá de la memorización de conocimientos y de procedimientos rutinarios (Fernandes, 2004:8).

La Unión Europea viene dando apoyo activamente a la expansión de la enseñanza de las lenguas, a través de diferentes programas desde los años noventa. La consciencia, por parte de las entidades europeas responsables, del papel crucial de las lenguas para el pleno desarrollo de los estados miembros de la UE ha dado origen al que se puede considerar hoy en día como el documento más influyente dentro del universo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa. El año 2001 fue el Año Europeo de las Lenguas y el Consejo de Europa aprovechó la ocasión para editar las versiones finales en francés e inglés del MCERL, posteriormente traducido a diversos idiomas. La aparición de este documento permite al profesorado y personal formador de Europa una mayor coordinación y garantiza cierta uniformidad de criterios; proporcionando una base común para la elaboración de manuales, programas y exámenes en toda Europa. De esta manera, se pretende sobrepasar las barreras producidas por los distintos sistemas educativos locales que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de la enseñanza de lenguas (MCERL, 2002: 1). El hecho de que el MCERL presente criterios objetivos que describen el grado de dominio de una lengua facilita el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos países y contextos europeos.

Las carencias de los distintos métodos planteados y utilizados a lo largo del tiempo y las necesidades y enfoques que determinarían el nuevo paradigma que recoge el MCERL ha dado lugar a una forma de abordar el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde un punto de vista más social y comunicativo. El socioconstructivismo y el saber hacer son los dos principios que a día de hoy conforman la guía en la lingüística.

En definitiva, el trabajo que aquí se presenta aborda la simulación y juego como metodología adecuada que da respuesta a un constructivismo social y al "saber hacer" que demandan la sociedad y la economía europeas de nuestros días. Nuestra investigación, sin embargo, da un paso más, plantea la simulación y juego como herramienta no solo de aprendizaje sino de evaluación en LEs.

En la primera parte se hace un análisis diacrónico, donde se plantea la perspectiva histórica del juego y de la simulación, la aproximación terminológica y las diferentes áreas de aplicación. Este sub apartado termina con una revisión de la literatura sobre el tema. Un análisis sincrónico muestra la simulación y juego como metodología, su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y la simulación y juego en la evaluación.

En la segunda parte se aborda el portugués en el mundo, su historia y evolución, el portugués para fines específicos y la situación actual del portugués. La tercera parte se centra en la evaluación y hace referencia a la evaluación del conocimiento, donde se describe el dominio cognoscitivo, el dominio afectivo y la configuración de la evaluación, donde se examinan las técnicas de evaluación –pruebas escritas, orales, de ejecución y de producto.

También se incluyen las escalas de medición y las fuentes de error. Este apartado también incluye la evaluación del conocimiento de una lengua y el papel de los niveles comunes de referencia propuestos por el MCERL.

La parte cuatro se centra en la evaluación del portugués como lengua extranjera (PLE) y explica las características de los exámenes del *Centro Avaliador de Português Língua Estrangeira* (CAPLE) y del *Certificado de Proficiência de Português Língua Estrangeira* (Celpe-BRAS).

La parte cinco trata la validez de la simulación y juego como herramienta de evaluación del portugués como lengua extranjera, analizando el concepto y tipos de validez.

La parte seis muestra el diseño del prototipo y experimentación de la simulación como herramienta de evaluación, donde se valida el instrumento en la evaluación de competencias; se describe los materiales y método; se presenta el análisis de resultados con análisis cuantitativos -para la validez de criterios- y cualitativos -para conocer la percepciones sobre el instrumento-. Este apartado concluye con una propuesta de uso del prototipo a gran escala y la presentación de algunas líneas de investigación futura.

La última parte del trabajo expone las conclusiones, seguidas de la bibliografía y los apéndices correspondientes.

Los diferentes apartados que conforman esta tesis tratan, por un lado, de cumplir el objetivo de diseñar y pilotar un prototipo de simulación y de criterios analíticos para la evaluación de la expresión oral del portugués como lengua extranjera, en el examen DIPLE, correspondiente al nivel B2 del MCERL.



Por otro, de dar respuesta a las hipótesis sobre la simulación como herramienta válida para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera y sobre la validez de los criterios de evaluación analíticos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación.



**Parte I**  
**Simulación y Juego**



# PARTE I: Simulación y juego

El prototipo de evaluación que se propone en la presente tesis tiene como base la metodología de simulación y juego. La Parte I se centra en este tema y se divide en dos puntos. El primero hace un análisis diacrónico, en el cual la revisión de la literatura es parte esencial. El segundo repasa el marco teórico, enfoque y objetivos de la simulación y juego y profundiza en su aplicación en el área de la enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras.

---

## 1.1 Análisis Diacrónico

En este apartado se hace un análisis diacrónico de la simulación y juego para ahondar en este tema, no solo como estrategia docente, sino también como herramienta de evaluación, núcleo de investigación de este trabajo.

### 1.1.1 Perspectiva histórica del juego y de la simulación

Aunque sea muy difícil saber la fecha en que empieza el juego a formar parte de la vida del hombre, la información existente confirma que lo acompaña hace ya miles de años. Una de las referencias más antiguas es de 3.000 años antes de

Cristo, cuando ya se jugaba el WEI-HAI en China. Este era un juego de mesa inspirado en los principios del gran pensador guerrero Sun-Tzu, en el cual el vencedor tenía que flanquear al oponente. También en India por estas fechas ya había al menos un juego de mesa muy popular, el CHATURANGA donde se enfrentaban cuatro contrincantes. Existían ya en este juego elementos de azar como piezas representando carros de guerra, soldados y otros elementos bélicos que le daban una verosimilitud visual mayor (García-Carbonell y Watts, 2007). Otros juegos tan conocidos como las damas y el ajedrez ya se conocían y practicaban en la antigua Grecia, Asia Menor, Persia e India.

La asociación de ideas que hoy se hace con la palabra juego incluye generalmente el concepto de lúdico, de algo hecho para que los participantes se diviertan y se relajen. Sin embargo, lúdico deriva de la palabra latina *ludus* que remite a los campos semánticos de lúdico y educativo. Parece ser, por lo tanto, que en algún momento de la historia, el juego se asoció tanto a algo divertido como a algo con un objetivo formativo.

Esta breve historia del juego se centra en tres épocas bien distintas de la historia de la humanidad: la Antigüedad (romanos, griegos y aztecas), la Edad Media y el Romanticismo. Para los romanos los juegos eran sobre todo una buena ocasión para asistir a un espectáculo. Estos juegos tenían una gran importancia para mantener el poder de Roma ya que se trataba de una escenificación del mundo; en ellos se representaban ejemplos de la inmensa diversidad del Gran Imperio Romano. Los jugadores eran esclavos que los ciudadanos despreciaban y su única posibilidad de escapar a la muerte era la de conquistar al público con

su actuación. Los romanos dividían sus juegos en *ludi scaenici* (teatro, baile y mímica) y *ludi circenses* (combates, luchas, carreras de cuadrigas, caza y juegos atléticos). Existía ya en todos estos juegos una especie de simulación donde los gladiadores luchaban en la arena como si hubiera una guerra, cuando eso no correspondía a la realidad exterior (Souza Rocha, 2006: 18).

El patrocinador, normalmente el Emperador Romano, lograba un enorme prestigio con la organización de los juegos, ya que proporcionaba a hombres y dioses alegría y relajación<sup>1</sup>. Hay que subrayar que el juego en la sociedad romana no estaba marcado por la competición sino por la escenificación del espectáculo. Con los juegos el ciudadano romano tenía la posibilidad de experimentar emociones que, de otra forma, le estarían vetadas, asesinatos y combates, por ejemplo, pero sin tener por ello de sufrir sus consecuencias. Se puede ver un paralelismo entre el juego y la simulación, exactamente en el punto, donde el juego permite la apropiación de nuevos significados y oportunidades de construcción de conocimientos (Souza Rocha, 2006:19).

Para los griegos, en contraste con los romanos, el juego era esencialmente una oportunidad de practicar ejercicio y dominar a los contrincantes por medio de la victoria; el aspecto fundamental era la competición. Mientras que en Roma, lo que tenía más peso social era el público, los ciudadanos, en Grecia los protagonistas eran los jugadores. Los juegos eran, pues, un espectáculo para los

---

<sup>1</sup> Los juegos servían también para mantener el pueblo contento y evitar que tomara mayor conciencia de su situación. Ha quedado para la historia la divisa romana sobre aquello que se debía dar al pueblo: *panem et circens*.

romanos y una competición para los griegos, a quien interesaba ante todo ganar.

En cuanto a la cultura Azteca lo más interesante es la relación entre el juego y la religión. Antes de ofrecer un sacrificio humano a los dioses, los individuos destinados a ello debían hacer un partido pre-sacrificial. Los sacrificios eran realizados con el objetivo de renovar las energías cósmicas y perpetuar el ciclo de las estaciones. Además del juego de la pelota, había otros juegos pre-sacrificiales que funcionaban como una forma de ofrecer energía a través de la competición, de la danza o del teatro (Brougère, 1998).

En pocas palabras, lo que hay en común en estas tres sociedades es la importancia de los juegos; de hecho, en todas ellas, el juego forma parte de la vida política, social y religiosa. Aunque es visto como espectáculo por los romanos, competición por los griegos y ejercicio pre-sacrificial renovador de las energías cósmicas por los aztecas, los juegos desempeñaban en estas sociedades un papel social de vital importancia (Souza Rocha, 2006: 21).

No obstante, si en estas culturas el juego era un tema serio, con la llegada de la Edad Media, pasa a ser considerado como algo frívolo. Como el juego no propiciaba *per se* ningún beneficio, no se consideraba de utilidad ni como algo serio. Tanto en la Edad Media como en el Renacimiento, este concepto da lugar a un importante cambio estructural y cultural, ya que el juego abandona el espacio público y social para pasar al ámbito privado.

En el Renacimiento se popularizan los juegos de azar. Los defensores de la moral los clasifican como una actividad casi criminal, a la par de la embriaguez



y prostitución. Pese a esto, la verdad es que los niños jugaban de la misma forma, en ocasiones incluso con adultos, lo cual se entiende fácilmente si pensamos que la noción de niño y niñez es algo relativamente reciente, que surge con el Romanticismo. En el Renacimiento no se concibe todavía una frontera entre la niñez y la edad adulta; los niños son vistos como adultos de baja estatura y razón débil. El concepto fundamental de juego en el periodo medieval y en el Renacimiento es de una actividad de relajación, siempre subordinada al trabajo y que trae más perjuicios que beneficios a la sociedad, ya que juego es sinónimo de juegos de azar. Para rectificar esta noción se hace necesario un cambio en el modo de entender el niño y la niñez, algo que ocurrirá en la época romántica.

En el siglo XVIII la representación del niño sufre una transformación relevante ya que se empieza a compararlo con los salvajes por su inocencia y naturalidad. La artificialidad de la sociedad civilizada pasa a valorar al salvaje, así como al niño, pues ambos viven en comunión con la naturaleza y no se han corrompido por los vicios de la civilización. El pensamiento de Rousseau culmina en la Revolución Romántica, que trae esta nueva visión del niño. Ahora bien, Rousseau no prescribe la libertad total para el niño, ya que el adulto debe de vigilarlo constantemente para que su educación sea acorde con la naturaleza, evitando que el ambiente y la sociedad, llenos de vicios, lo perviertan (Souza Rocha, 2006: 29). Por tanto, empieza una valorización del niño pero, a la vez, el juego sigue siendo algo no serio, que sólo se valora de forma secundaria y paralela en la correcta educación de los menores.

El escritor alemán Richter publica en 1807 *Levana*, obra que contribuye a un nuevo cambio en la imagen del niño. Aquí ya no se le ve como un ser que se deja moldear a gusto del educador, sino como alguien que ofrece resistencia a lo que le es impuesto y que es capaz de ser autónomo. Este autor presenta los juegos infantiles ya no como frívolos y sin consecuencias, sino como algo serio, en la medida en que los niños hacen una experimentación de lo real, simulando actividades semejantes a la realidad y entrenándose en ellas. Con sus ideas se hace clara la distinción entre juegos adultos y juegos infantiles, considerados ahora como una actividad con valor educativo en sí misma. De igual modo, el juego no tiene que estar subordinado a cualquier otra actividad o ser visto simplemente como un modo de proporcionar un descanso placentero al niño para que este pueda volver más relajado y motivado a las actividades escolares serias. El juego dejó de ser visto como un medio para pasar el tiempo a ser considerado un fin, ya que la ruptura que surge con el pensamiento romántico provoca la separación de los conceptos juego y frivolidad, dominante hasta entonces. Gracias a ello, se empieza a considerar el juego como una actividad con potencial para el aprendizaje. A pesar de ello, eso no significa que el juego vuelva a tener el mismo tipo de importancia que tuvo en la antigüedad, sino que asume un nuevo papel relacionado con la educación (Souza Rocha, 2006: 32).

Aunque las ideas de Rícher hayan influido en la teoría sobre los niños, el juego y la educación, la práctica educativa poco evolucionó a lo largo del siglo XIX. Para llegar al concepto contemporáneo de juego hay que esperar todavía más

de un siglo. En 1911, Girard, una inspectora de educación primaria, propone, por primera vez, el juego educativo como una manera de conciliar armoniosamente la inclinación natural del niño por el juego con las actividades serias de la escuela. En este sentido defiende el concepto de que el juego para el niño es equivalente al trabajo para el adulto (Souza Rocha, 2006: 34) y que forma parte del proceso educativo. A nivel conceptual se empieza a considerar los juegos de los niños como actividades serias. Esta visión tiene bastante importancia puesto que una cosa es considerar que el niño debe de jugar para que no pierda el interés por las actividades escolares y así hacer del juego un estímulo para el aprendizaje y otra distinta es ver como por medio del juego el niño puede alcanzar, no sólo un estado emocional apropiado a su instrucción y educación, sino también logros cognitivos que lo hacen progresar en distintas destrezas. Para el niño el juego es una actividad final, completa en sí misma, su producto se concretiza mientras se realiza, la acción no se separa del aprendizaje. Para el educador, el juego consiste en una herramienta que controlada ofrece al niño la oportunidad de aprender, incluso cuando no se da cuenta de que está realizando una actividad escolar de contenido específico. No se debe dejar el niño abandonado a su juego, el educador adopta el papel de orientador de las actividades para que estas puedan adquirir valor educativo.

No es difícil ver un paralelismo entre lo expuesto sobre el juego y el aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de la simulación y juego. Efectivamente el sentido y el proceso subyacentes a ambos están basados en el fundamento de que tanto el niño como el estudiante de LE aprenden por el mero hecho de

jugar. Aprenden de forma activa y casi sin darse cuenta de que están progresando, donde la preocupación es reaccionar al contexto e intentar lograr un objetivo.

Una visión general del juego en la vida de la humanidad a lo largo de la historia da paso a una retrospectiva más específica sobre la forma de como primero el juego y más tarde la simulación fueron conquistando paulatinamente distintos contextos, hasta llegar a convertirse en una metodología aplicada al universo de la enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas, ámbito en el cual se inscribe esta tesis.

Aunque, como hemos visto, los juegos tienen una tradición milenaria, es en el siglo XVIII cuando ocurre un cambio verdaderamente significativo. El ajedrez, por ejemplo, en sus versiones europeas, pasa a incluir, además de las piezas tradicionales, piqueros, alabarderos y arqueros. Este hecho pone de relevancia el ámbito militar, donde la simulación y juego va a tener una enorme importancia estratégica. A partir de aquí las jugadas incluyen parámetros de velocidad y las acciones reflejan estrategias reales del ejército con granaderos, dragones y húsares; siendo las reglas administradas por un director de juego independiente (García-Carbonell y Watts, 2007:69).

En 1824, el teniente Von Reisswitz del ejército prusiano y su hijo crean el KRIEGSPEIL pasando este a ser el juego de guerra más conocido. Se trata de un juego de táctica militar, donde se desarrolla y perfecciona de tal forma que se utiliza como herramienta de formación en las campañas de Prusia contra Austria en 1866 y en la guerra con Francia en 1870. El hecho de que el ejército

prusiano obtuviera numerosos éxitos se atribuyó en gran parte a las tácticas refinadas que habían adquirido durante las simulaciones/entrenamiento con el KRIEGSPEIL. El juego fue adoptado en países como Estados Unidos o Japón, pero la derrota de Alemania, en la Primera Guerra Mundial, terminó repentinamente con su reputación mítica (Mirón Pérez, 2009).

La utilización de juegos de guerra a lo largo de todo el siglo XX está ampliamente documentada tanto para estudiar posibles operaciones militares, como para evaluar los factores cuantificables o estudiar la logística de una táctica en la estrategia militar a utilizar. Antes de la Primera Guerra Mundial el *Schlieffen Plan* orienta la invasión germano-francesa y se desarrolla de acuerdo con los resultados obtenidos en el juego. El asalto de Alemania a Polonia en 1939-40 sirve de base para el juego en el cual se basó la invasión alemana a los Países Bajos. Por otra parte, en Japón se empieza de forma temprana a desarrollar juegos para evaluar y revisar tácticas y aspiraciones militares. En 1940 se crea el Total War Research Institute, el Colegio Naval y el de la Armada, instituciones donde la práctica de los juegos de guerra se llega a aplicar por parte de los japoneses en la preparación para la Segunda Guerra Mundial (Plata Bogoya, 2008).

Fue también durante la Segunda Guerra Mundial cuando se utilizó por primera vez, en las Fuerzas Aéreas Británicas, una simulación propiamente dicha. Se destinaba a entrenar a los pilotos y esta técnica se sigue utilizando hoy en su

formación a través de los simuladores de vuelo<sup>2</sup>. La Segunda Guerra Mundial es, por distintas razones, un momento decisivo para la historia de la simulación y el juego, siendo inequívocamente el punto de partida para una nueva etapa. En esta época la aplicación de las técnicas de simulación y de juego se extienden a distintos continentes y se utilizan, además de para la planificación bélica, para la búsqueda y destrucción. La planificación de combates aéreos y terrestres e implicaciones políticas de los nuevos sistemas de armamento internacional, como por ejemplo los patrones de despliegue de armas nucleares realizadas por la OTAN en Europa, son acciones donde los juegos tienen una importancia apreciable.

Al término de la Segunda Guerra Mundial muchos oficiales se reintegran en la vida civil. Estos ocupan puestos directivos importantes, hecho que marca el inicio de un nuevo período, el uso de los juegos como herramientas de formación (Wolfe, 1991).

Otro factor decisivo para la afirmación de la simulación y juego como estrategia docente tiene que ver con la teoría del aprendizaje a través de la experiencia y el cambio de actitudes. Las teorías de cambio de grupo de Lewin (1951) y los métodos T-Group (Lippitt, 1949; Schein y Bennis, 1965) han influido contundentemente en el enfoque pedagógico que determinan las estrategias docentes en este periodo, sobre todo en gestión y ciencias económicas y

---

<sup>2</sup> Conviene aclarar que una simulación y un simulador son cosas distintas. Simulación implica participación y coordinación entre un grupo de personas, ha de pasar necesariamente por un protocolo de tres fases, entre otros. Un simulador es un aparato tecnológico que simula procesos técnicos sin riesgo y que sirve, fundamentalmente, para formar a profesionales o expertos. Por ejemplo un simulador de vuelo.

empresariales. Así se abre un nuevo camino a la simulación y juego que empieza a finales de la década de 50 en Estados Unidos. De esta confluencia entre juegos de guerra y teorías de educación centradas en el estudiante van a surgir los llamados juegos de empresa; estos se divulgan rápidamente entre las escuelas de ciencias económicas y empresariales de todo el mundo, así como en operaciones de formación y desarrollo. Algunas fechas y datos importantes en este contexto son, por ejemplo, 1956, año en el cual aparece el primer juego de empresa, TOP MANAGER DECISION SIMULATION; 1957, cuando en la Universidad de Washington se utiliza el juego TOP MANAGEMENT DECISION GAME (de Schreiber), hecho que lo convierte en el primer juego con fines docentes utilizado en un aula o 1961, año en que más de 30.000 ejecutivos utilizan los más de 100 juegos de empresa que por estas fechas existen ya en el mercado (Wolfe, 1991).

Las décadas de los años 70 y 80 son de plena afirmación y consolidación de la simulación y juego como estrategia docente, de tal manera que el estudio de Faria (1998) indica que en 1987, en los Estados Unidos, 1.900 universidades y 8.755 profesores utilizaron juegos de empresa en el año académico. Estos valores representan un porcentaje del 95,1% de las universidades acreditadas en aquel país. En el Reino Unido, en este año, la simulación y juego tenía ya también bastante peso como metodología docente. No obstante, se trataba de una metodología de alcance limitado ya que los juegos que se utilizaban en las universidades británicas se desarrollan dentro de las mismas.

A finales de la década de los 80 se da un paso adelante con la apertura temática de los juegos de empresa; los más de 300 juegos de empresa surgidos en esa época van a abarcar y tratar temas como la alimentación, la electrónica o los servicios sociales, entre otros. Los países de Europa del Este y Europa Central (Unión Soviética, Rumania, Polonia, Letonia, etc.) así como Holanda y Alemania aportan también su contribución al campo del diseño de juegos y simulaciones. En la década de los años 80, España está realmente en sus comienzos en el uso de la simulación y juego como estrategia de formación e investigación (García-Carbonell y Watts, 2007: 75).

Por otra parte, la relación entre el juego y el aprendizaje ha sido un tema esencial en la obra de algunos de los más importantes psicólogos infantiles. Entre ellos destacan Vigotsky o Piaget, por ejemplo. Para el primero (Vigotsky, 1991) es fundamental la relación entre juego y aprendizaje. El juego practicado en el contexto de las relaciones interpersonales crea la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este concepto designa el espacio que hay entre lo que alcanza un aprendiz al desarrollar su trabajo de forma autónoma y aislada y lo que es capaz de lograr si recibe la ayuda, o “andamiaje”, de un compañero más experto. Lo que ocurre cuando los niños juegan es análogo a lo que pasa en un grupo de aprendices de LE cuando están integrados en una simulación, en ambos casos los participantes logran alcanzar un nivel de aprendizaje más elevado que aquel a que llegarían si actuaran de forma independiente. Tanto el juego como la simulación permiten a estos beneficiarse mutuamente de los logros cognitivos de los demás por medio de la interacción.



Aunque divergiendo de Vigotsky en puntos esenciales<sup>3</sup>, también Piaget reconoce la importancia del juego infantil. Este concibe la inteligencia como una forma de adaptación al entorno. El juego es, pues, básicamente una relación entre el niño y el entorno, es su modo de conocerlo, adaptarse e incluso construirlo. Es este constructivismo inherente a la concepción del juego en la niñez lo que permite relacionarlo con la metodología de la simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de LEs. En ambos casos el sujeto construye su conocimiento a partir de la base de lo que conoce y tiene ya asimilado. El aprendizaje no se hace a partir de un vacío cognitivo sino apoyándose en el conocimiento precedente. Para los niños es el juego, sobre todo en su manifestación colectiva, lo que les permite pasar del símbolo al signo (Piaget, 1973). Para los aprendices de LEs la simulación ofrece la oportunidad de construir su conocimiento a partir del propio bagaje anteriormente adquirido, por analogía con Piaget, pero en estrecha interacción con el bagaje de los otros, tal y como propone Vygotsky.

Aunque la aplicación de la SyJ al ámbito de las LEs sea relativamente reciente, otra técnica semejante, la dramatización o ejercicios de interpretación (*role-play*), viene de lejos; algunos autores llegan incluso a situar su comienzo en la Edad Media (Kelly, 1969). Lo cierto es que, en la primera mitad del siglo XX un maestro de escuela de Cambridge, Caldwell Cook, empleó con sus alumnos representaciones teatrales como medio de enseñanza y aprendizaje (Pérez

---

<sup>3</sup> La diferencia fundamental que opone las concepciones piagetiana y vygotskyana acerca del desarrollo infantil es el orden en el cual este tiene lugar. Para Piaget el niño empieza por desarrollarse interiormente, para después hacerlo en su relación con los demás; para Vygotsky el proceso ocurre en el orden inverso, enfocando el desarrollo del niño siempre a partir de sus relaciones interpersonales.

Gutierrez, 2004). En su obra *The Play Way* (1917) Cook desarrolla y defiende su teoría basada en la utilización del teatro como medio lúdico y educativo con base en dos tesis: la concepción del juego como medio natural de aprendizaje y de la práctica como la forma ideal de realizar la educación natural. La semejanza entre estas tesis y el método heurístico de Dewey del aprender haciendo *-learning by doing-* es evidente. Es también en Inglaterra, en la ciudad de Coventry, donde se constituye el primer equipo de profesores-actores, el *Belgrade Theatre*. Muchos otros grupos de actores-profesores se crearon hasta nuestros días en las islas británicas y el *Belgrade Theatre* sigue siendo, hasta hoy, referencia obligada del movimiento "teatro en la educación".

Desde que, en 1978, Maley y Duff publicaron *Drama Techniques in Language Learning*, se han editado docenas de libros sobre el uso de las actividades dramáticas en las clases de lenguas extranjeras (Pérez Gutierrez, 2004). Asimismo, muchas revistas especializadas publican con regularidad artículos que reflejan el creciente interés de lingüistas e investigadores por esta materia y aumentan también cursos de formación y seminarios de reciclaje de profesores de LE, donde parte de las actividades tienen como objetivo preparar a los profesores para el uso de juegos en sus clases.

No obstante, en lo que concierne específicamente a la simulación y juego, se puede situar en los años 70 como el comienzo de su aplicación al universo de la enseñanza-aprendizaje de LEs. En ese momento, y como consecuencia del impacto de las teorías comunicativas, ganan especial relevancia la interacción y a la comunicación. Es en este contexto donde crece el interés de pedagogos y

profesores por la simulación y juego, ya que se la reconoce como potenciadora de la interacción interdisciplinaria, intercultural e interpersonal (García-Carbonell, Watts y Andreu-Andrés, 2014). Las actividades de cooperación y con final abierto, donde es imprescindible negociar y que obligan a la comunicación espontánea, desarrollan la habilidad para usar el lenguaje de forma creativa (Brumfit, 1984). La SyJ proporciona este tipo de situaciones (Halleck, Moder & Damron, 2012). Por otra parte, el *feedback* inmediato (Klabbers, 2000; Crockall, 2010) ocurre en un contexto natural de uso del lenguaje e indica a los aprendices si su comunicación es efectiva y apropiada. Para Jones (1998) la SyJ tiene un ingrediente mágico que provoca que los sujetos se comuniquen siempre y cuando la simulación aparezca como real, aunque la acción se pase en un futuro lejano; esta metodología ofrece la oportunidad de mejorar la competencia comunicativa, junto con la competencia cultural y otras habilidades pragmáticas.

Actualmente bastantes universidades españolas utilizan la metodología de simulación y juego como estrategia docente. Asignaturas como Óptica en la Universidad Politécnica de Cataluña (prof. Armengol); Ingeniería Electrónica de la misma universidad (prof. Sanchez Robert); Fundamentos de Enfermería, de la Universidad de Cataluña (prof. Olivé); Inglés para la Ingenierías en la Universidad Pontificia Comillas (prof. Rising); Inglés Avanzado a través de Simulación Telemática, en la Universidad Politécnica de Valencia (Profs. García-Carbonell y Watts) son algunos ejemplos de larga trayectoria.

En el dominio del PLE hay un proyecto desarrollado desde hace algunos años en la Universidad de Montreal, Canadá, que merece la pena destacar. Se trata del *Método de Comunic-Ação para o Ensino de Português, Língua Estrangeira*, un método inspirado en doce enfoques distintos, entre los cuales se cuentan la dinámica de grupos, el modelo de aprendizaje centrado en la experiencia, el aprendizaje comunitario de lenguas o el juego de rol en el marco de las actividades dramáticas. El denominador común a estos enfoques es el énfasis puesto en la comunicación. El juego de rol, como medio para el aprendizaje de una lengua extranjera, se destaca por el mentor del proyecto como un enfoque que aporta características específicas que lo distinguen de cualquier otro enfoque comunicativo.

Como apunta Aguilar (2008), el Juego de Rol es una forma de expresión y comunicación en la cual el individuo enseña por medio de actos, en el calor de la acción y en primera persona, lo que es, lo que piensa, lo que imagina, lo que hace, etc. Todo ocurre en el momento de la acción, independientemente del grado de preparación que pueda haber tenido antes de la simulación, de esta forma el aprendizaje ocurre como ya planteaba Dewey en los años treinta, aprender haciendo. Aprender haciendo, sí, pero en una dimensión del ser. En la expresión de cada persona, el yo hago presupone el yo soy, y la expresión de un saber-hacer deja de tener sentido sin la expresión de un saber-ser. Por lo tanto, la organización de la enseñanza de un lengua extranjera debe garantizar ese espacio-tiempo de expresión del SER, del HACER y del CREAR, y puede encontrar en el juego de rol el recurso adecuado.

Asociaciones<sup>4</sup> alrededor de la simulación y juego traducen la fuerza y vitalidad de esta metodología como estrategia docente. En estas y otras asociaciones se aglutinan académicos y profesionales de múltiples disciplinas y nacionalidades unidos por un denominador común, el uso de la simulación y juego como estrategia de formación o investigación. La cantidad y calidad del trabajo desarrollado por estas asociaciones son un fuerte indicador del interés que esta metodología suscita desde hace algunas décadas.

Para terminar este apartado se hará un recorrido por lo que se podría considerar como las bases filosóficas de la simulación y juego. Tal perspectiva permite profundizar en dos nociones. En primer lugar la idea de que la filosofía intrínseca que defiende la simulación y juego como una metodología docente eficaz no es nueva y, en segundo lugar, la noción de que ha habido a lo largo de la historia grandes filósofos, pensadores y pedagogos que defendieron ideas muy cercanas a las que constituyen hoy el marco teórico que sostiene la simulación y juego como estrategia docente.

Hasta la aparición de Sócrates la metodología docente exclusiva se basaba en el concepto de que los alumnos o discípulos eran ignorantes y el maestro el sabio cuyo trabajo consistía en instruirlos por medio de la exposición de sus profundos conocimientos<sup>5</sup>. El aprendiz asumía el papel de "tabula rasa" cuya

---

<sup>4</sup> ISAGA (*Internacional Simulation and Gaming Association*), NASAGA (*North American Simulation and Gaming Association*) o SAGSET (*Society for Active Learning*), entre otras.

<sup>5</sup> Todavía en el siglo XXI, es este el concepto que subyace a las metodologías adoptadas por muchas de las instituciones de enseñanza, incluidas las de educación superior. Sobre este tema incluso las propias universidades consideran que la reforma de las metodologías educativas se percibe como imprescindible y que el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar dicha reforma ([www.eees.es/pdf/Documento\\_Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento_Marco_10_Febrero.pdf)).

obligación exclusiva era absorber la sabiduría de su maestro o profesor por medio de una escucha pasiva y atenta.

La primera revolución de la historia de la educación ocurre alrededor del año 400 a.C. cuando Sócrates empieza a enseñar de forma revolucionaria, en lugar de contestar a las preguntas de sus discípulos, es él quien las hace. Sobre la contribución del célebre filósofo a la historia de la pedagogía, Watts y García-Carbonell (1999:524) apuntan que para Sócrates el estudiante debería contribuir a su propio aprendizaje en lugar de quedarse en una actitud pasiva. Así mismo, Sócrates creía que los maestros deberían crear y promocionar situaciones interactivas más que entrar en puras cuestiones teóricas; de ahí que se hiciera indispensable la participación activa de los alumnos.

Algunos investigadores hacen una analogía entre el papel de Sócrates y el de las comadronas, ambos tienen como misión y objetivo ayudar, facilitar el nacimiento de algo o alguien que ya existe pero que no es visible. Este paralelismo es revelador cuando se aplica a la simulación y juego como metodología, el profesor es justamente designado como facilitador. La terminología refuerza así la idea de que el conocimiento no es algo que el facilitador ofrezca al alumno, sino que es el producto de una interacción dinámica entre ambos, pero donde el alumno tiene un papel central.

Platón (ed. 1989) y sus teorías constituyen la etapa siguiente de este recorrido. Para este filósofo la esencia o la realidad no podía ser conocida debido a nuestros sentidos. Estos son un aparato algo burdo que no puede captar lo que

---

es la realidad, o forma, si se usa la terminología platónica; sin embargo, las realidades metafísicas pueden hacerse más cercanas por medio del diálogo crítico y reflexivo. Por esta razón se puede decir que Platón fue el primer apologista de la puesta en común y evaluación (*debriefing*), una etapa fundamental de la simulación y juego<sup>6</sup>.

A mediados del año 300 a. C., Aristóteles va a ser el responsable de otro paso decisivo en la filosofía de la educación. Este filósofo disentía de Platón en cuanto a la imposibilidad del hombre de conocer la realidad. Mientras que para Platón el hombre no podía llegar a conocer la realidad por el hecho de que esta cambia constantemente, para Aristóteles sí se puede conocer. Para ello se debe de partir del concepto de que las cosas son algo en potencia (teoría) y son otra cosa en el momento del análisis (práctica). Esta distinción aristotélica entre teoría y práctica forma parte de los cimientos de una epistemología pedagógica que, en su estado más actual, se polariza en dos metodologías docentes: el aprender por la palabra o escuchando (*learn by saying*), basada en una concepción teórica del conocimiento y relacionada con la enseñanza tradicional y el aprender haciendo (*learn by doing*), basada en una perspectiva más práctica y pragmática del conocimiento que subyace a las metodologías más innovadoras, entre ellas la simulación y juego (Watts y García-Carbonell, 1999: 525).

---

<sup>6</sup> Aunque Platón no dedique al tema del conocimiento ninguno de sus libros y éste se encuentre esparcido por varios de sus diálogos, podemos situar en el *Libro VI de La República* su planteamiento sobre la dialéctica como la explicación definitiva del conocimiento.

Siglos más tarde, Comenius (1592-1670), considerado como el padre de la pedagogía, en su obra más conocida, *Didactica Magna* (1630), defiende ideas tan novedosas para la época como la supresión de la violencia del sistema educativo y la concepción de una educación comprensiva, no memorística, donde se uniera teoría, práctica y crisis, esto es, estímulos para el pensamiento. Creía igualmente que la educación debería ser un proceso para toda la vida y para todos, no solo para los varones. Las innovaciones propuestas englobaban también las ilustraciones en los libros y la inclusión del teatro en las escuelas<sup>7</sup>. Comenius buscaba un método de enseñanza donde los instructores enseñaran menos y los aprendices aprendieran más. El énfasis de Comenius en una metodología de enseñanza-aprendizaje activa es el punto de unión entre su teoría y la SyJ (García-Carbonell, Andreu-Andrés y Watts, 2014).

El protagonista del debate filosófico del siglo XVI ha sido, sin embargo, el filósofo francés Descartes (1596-1650) y su racionalismo; más tarde Hume (1711-1776) contraponen con el empirismo. Estas posiciones antagónicas buscaban respuesta a la cuestión del origen del conocimiento ¿Se llega a conocer por medio de la razón, como defiende Descartes, o por la experiencia de los sentidos, posición sustentada por Hume? Kant (1724-1804) intenta conciliar estas dos posiciones y argumenta que el ser humano conoce por medio de su experiencia en el mundo, pero solamente porque tiene ya en sí mismo algunas categorías de, espacio, tiempo y causa, que le permiten encauzar lo que percibe y transformarlo en conocimiento. Locke (1632-1704) afirma, a su vez, que todo

---

<sup>7</sup> Para más información sobre el tema: [www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0\\_comenius.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm)



conocimiento viene de la experiencia; de ahí que defienda el juego como metodología educativa, sobre todo por la libertad que proporciona.

Rousseau, en el siglo XVIII, defiende igualmente el juego aunque en las condiciones antes referidas. Por último el gran pedagogo suizo Pestalozzi (1746-1827), sostiene que la educación debe de preparar para la vida, por lo que recomendaba los métodos directos. Si se reproducen situaciones de la vida real, el conocimiento de la realidad se adquiere naturalmente. Rousseau y Pestalozzi marcan, pues, una época por la novedad y la audacia de sus ideas pedagógicas. En *L'Émile*, publicada por primera vez en 1762 y considerada como el primero tratado sobre filosofía de la educación en el mundo occidental, Rousseau considera las inclinaciones naturales de los niños como uno de los factores que hay que tener en cuenta en el tema de su educación (Rousseau, 1998). Pestalozzi, por otra parte, cree que los niños necesitan vivir experiencias concretas antes de pasar a las abstractas y simbólicas. Estos dos autores, al apuntar la importancia del juego para el desarrollo del niño, han sido, en cierta medida, precursores de Piaget (Chamberland y Provost, 1996).

Como conclusión se puede decir que, lejos de ser una novedad, la filosofía que subyace a la simulación y juego tiene sus raíces en épocas tan distantes en el tiempo como la Grecia antigua y defensores tan acérrimos como Pestalozzi que vivió entre los siglos XVIII y XIX.

## 1.1.2 Aproximación terminológica

La terminología que engloba la metodología de simulación y juego está tan interrelacionada que a veces se hace ambigua. Por ese motivo es útil tratar de aclarar los conceptos de juego, simulación y simulación y juego.

Al buscar en cualquier diccionario el significado de la palabra juego hay dos conceptos que aparecen sistemáticamente relacionados con él: los de objetivo y reglas. Los jugadores siempre quieren obtener algo. No tiene que ser algo material; puede ser simplemente la pura satisfacción o la activación psicofisiológica que el mero hecho de jugar les proporciona. Pero no se puede jugar de forma arbitraria, hay reglas que indican a los jugadores lo que pueden y no pueden hacer. Generalmente están implicados estímulos mentales, físicos o ambos. Hay juegos que ayudan a desarrollar las habilidades prácticas y otros tienen un enfoque más psicológico.

La definición de juego de Caillois (1961) plantea el juego como una actividad que es voluntaria y placentera, separada del mundo real, incierta e improductiva –en el sentido en que no produce ningún bien que tenga valor en el mundo real- y que está gobernada por algunas leyes. Quizá esta teoría podría ser rebatida cuando argumenta que no es productiva para el mundo real. La mera experiencia que se adquiere ya es un aprendizaje para situaciones reales que presenten estrategias similares.

Hay innumerables tipos de juegos como son los juegos de rol, de habilidad, de estrategia, de azar, de acción, educativos, etc. Es también del mismo autor una

taxonomía bastante completa de los distintos juegos. En principio, cualquier juego conocido se puede incluir en uno de los cuatro arquetipos siguientes:

*Agon* - Cuando hay competencia entre los participantes y cada uno pugna por demostrar su superioridad. Por ejemplo los deportes.

*Alea* - El resultado no depende de cualquier característica del jugador, sino del azar, en manos de quien aquel se coloca. Ejemplo: la lotería.

*Mimicry* - se trata de, durante un tiempo previamente determinado, crear un mundo ficticio, de ilusión. El jugador escapa del mundo real metiéndose en la piel de otro. Estos son por ejemplo los juegos de rol.

*Ilynx* - se busca la alteración de la consciencia, el vértigo, el espasmo, el trance o aturdimiento. Un ejemplo es un ti vivo. (Caillois, 1986)

Aunque esta taxonomía presente juegos de muy diversa índole, lo cierto es que tanto la sociedad en general como los especialistas asocian mayoritariamente el juego a una actividad de final no abierto, reglas definidas e interacción competitiva entre los participantes, persiguiendo todos el mismo objetivo: imponerse a sus contrincantes y obtener el premio. Para que uno gane otro tiene que perder. Esta es una de las premisas más duras y a la vez más estimulantes del juego en su concepción más amplia. Quizá sea esta la distinción predominante entre juego y simulación ya que en la simulación las categorías de vencedor y perdedor no están creadas de antemano y todos los intervinientes pueden salir ganando (Greenblat, 1981; Jones, 1995; García-Carbonell et al., 2001; Andreu Andrés et al., 2005).

Definir simulación es laborioso y difícil, sobre todo si se toma como punto de partida la etimología de la palabra. Simulación proviene del verbo simular que

significa fingir. Sin embargo, el puente entre este sentido, tantas veces interpretado de forma peyorativa y el sentido que tiene en esta tesis puede ser establecido por la etimología del verbo original latino *fingere* que, en una de sus acepciones, significa “modelar, dar forma a algo”. En consecuencia una simulación puede ser, por un lado, algo que se inventa, que pretende fingir la realidad; pero, por otro, también algo a lo que se da forma, se modela. Las dos acepciones, en este caso, no son excluyentes sino complementarias: en una simulación se intenta dar forma a algo a partir de algo existente en el mundo real. En este sentido, simulación puede formular un modelo de hipótesis y técnica numérica que tiene una aplicación multidisciplinar; por ejemplo en el trabajo de campo o en el de laboratorio.

El término simulación induce, a menudo, a pensar en las simulaciones por ordenador, en la informática en general, en educación, en las ciencias naturales, en la medicina, etc. o como actividades de ocio. A pesar de ello no hay que confundir los simuladores con la simulación. Un simulador ejecuta un programa específico, por ejemplo en ingeniería de seguridad. En el área de las ciencias los simuladores son de gran ayuda. La comunidad académica, profesional y científica, gracias a ellos, abstraen el modelo de la realidad y tratan de reproducirlo según los diferentes fines pretendidos. Los simuladores generalmente se utilizan en las prácticas de formación, en investigación científica o en la mejora del rendimiento empresarial, pero siempre desde y para la praxis, aunque sin los riesgos de las situaciones reales. Los simuladores también se utilizan en el entrenamiento de personal militar, en prevención de

catástrofes y accidentes y en la ya tradicional formación de pilotos con el simulador de vuelo, entre otros.

También en el área educativa se utilizan muchos videos de simulaciones o simulaciones de casos basados en la realidad que ayudan a involucrar a la clase en el proceso y en el producto de su experiencia de enseñanza-aprendizaje. Las ciencias naturales y la medicina son dos áreas donde la simulación tiene una profusa y eficaz aplicación. En esta última área las ventajas que presenta el uso de la simulación son hoy unánimemente reconocidas (Palés Argullós y Gomar Sancho, 2010).

Una definición de simulación susceptible de aplicarse al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas es la que presentan Shannon y Johannes (1976) quienes dicen que la simulación es un proceso mediante el cual se diseña un modelo de un sistema real y se lleva a cabo experiencias con él<sup>8</sup>. Esto significa que se busca comprender el comportamiento del sistema y evaluar nuevas estrategias, siempre teniendo en cuenta los objetivos previamente establecidos.

En lo que respecta a su utilización en el campo de las lenguas extranjeras y para evitar la ambigüedad terminológica, se define de entrada la metodología de simulación y juego como enfoque didáctico y una simulación o un juego como técnicas puntuales que se utilizan en cualquier tipo de enfoque o metodología. La simulación y juego como metodología implica un amplio campo conceptual en el cual, a partir de un determinado enfoque, se definen sus características,

---

<sup>8</sup> Para más información consultar también: Jones (1982) (1995); Duke (1974); Greenblat (1981).

técnicas y objetivos. Hay necesariamente unos principios pedagógicos y didácticos apoyados por alguna teoría psicológica del aprendizaje. La simulación y juego, como metodología que es, tiene un fuerte e imprescindible componente teórico que la respalda.

La simulación como técnica es algo más específico, ya que se trata de un conjunto de procedimientos prácticos puntuales y que persiguen un objetivo concreto. Una simulación ha de cumplir estrictamente las tres fases de información (*briefing*), acción (*action*) y puesta en común y evaluación (*debriefing*). Estas fases tienen un nivel de interdependencia muy alto, de hecho es absolutamente necesario pasar por las tres etapas para que realmente estemos ante una simulación, sobre todo desde un punto de vista pedagógico o educativo.

La cuestión terminológica en el mundo de la simulación y juego no es un tema consensual; han existido diversos intentos poco fructuosos por establecer delimitaciones y acuerdos léxicos o de nomenclatura, pero existen puntos de vista distintos, incluso entre los expertos (Duke, 1974; García-Carbonell, 1998; Greenblat, 1981; Jones, 1982, 1985 o Klabbers, 2006), entre otros.

En resumen se puede decir que el término simulación se refiere a varios conceptos que, aunque relacionados, hacen alusión a la realidad. Una “simulación” puede ser una técnica, utilizada en un momento concreto, o una metodología, como enfoque a largo plazo, cuando se define como “simulación y juego”.

Vinculado con las nociones de juego y simulación está el *role-playing* o RPG, sigla para *Role Playing Game* que comparte con el juego el tener un objetivo definido y un final generalmente cerrado. Con la simulación comparte el permitir a los participantes vestir la piel de un personaje e interactuar a partir de un escenario determinado a priori.

El *role playing* presenta cierta semejanza de contenido con la simulación en lo que respecta a la sucesión de algunas fases que los componen: ambas tienen una primera fase de preparación (en una simulación se llama información), una segunda fase en que se lleva a cabo la acción y una fase posterior que recibe el nombre de puesta en común y evaluación o *debriefing* en simulación y seguimiento en dramatización (Richter: 103). Se trata de una técnica originaria de los EEUU donde se consolida en el entorno académico en 1974 y está mediado por la figura del maestro o profesor (Duarte Medeiros, 2001). El *role playing* es una técnica que tiene como objetivo facilitar la comprensión de una situación o hecho real viviéndolo por medio de su dramatización y de esta forma motivar la participación del alumno y posibilitar la empatía entre los participantes. Generalmente también sigue un guión específico y tradicionalmente tiene, como ya se ha mencionado, un final cerrado ya que los participantes son instruidos anticipadamente de cual debe de ser su comportamiento para llegar a un fin previamente determinado. Las situaciones y papeles a interpretar se diseñan de antemano, se permite cierta libertad de acción y de expresión al participante, pero siempre son ejercicios mucho más guiados y de final controlado.

Sin embargo, en la simulación y juego el final es abierto y va a depender de la interacción y de la propia dinámica que se crea entre los participantes, quienes, en definitiva, llevan adelante la acción. El facilitador da de entrada, de forma exhaustiva, la información necesaria para que la simulación sea creíble. El resto queda en manos de los que en ella participan.

### **1.1.3 Áreas de aplicación de la simulación y juego.**

La universidad sería, en 1957, la segunda institución, después del ejército, a desarrollar y utilizar la simulación y juego. La primera fue la de Washington pero muy pronto otras siguieron sus pasos, empezando por el área de las ciencias empresariales. Tal hecho contribuyó en gran medida para que en nuestros días siga siendo el mundo empresarial, tanto a nivel de formación universitaria como en los escenarios reales en las empresas, uno de los campos donde más se emplea la simulación y juego. Los juegos empresariales surgieron como un instrumento para perfeccionar la relación enseñanza-aprendizaje, procurando ser una solución para llenar las necesidades de los alumnos de estar directamente involucrados en las decisiones de las empresas en mercados competitivos, estimulando la creatividad empresarial y el trabajo de grupo, tan esencial al administrador moderno (Knabben y Ferrari, 1995).

La simulación estratégica conquistó el medio académico por muchas razones. Entre ellas se encuentran la preferencia del alumno por el juego, el hecho de que este sea una herramienta de investigación muy eficaz, la percepción que el alumno tiene de su propia eficacia, la correlación entre actuación y habilidad, el



interés y motivación que despierta en los participantes y su eficacia como arma de enseñanza (Klein, 1980).

Un ejemplo concreto del uso de la simulación en el mundo académico-empresarial portugués son Knabben y Ferrari (1995). Estos dos profesores-investigadores de la Universidad del estado de Santa Catarina, en Brasil, utilizan dos juegos de simulación<sup>9</sup> en su trabajo. El primero, presentado por el departamento de Ingeniería de la Producción de la Universidad, era un juego interactivo. Después de cada período, los equipos/empresas entregaban, simultáneamente, sus decisiones al facilitador. En el caso del juego de *Soluções Empresariais, Ltda.*, cada equipo era responsable de una empresa, fabricante de una bebida alcohólica a base de anís. Con la ayuda de software preparado para ese efecto, se procesaban las decisiones tomadas y su efecto económico, así como los resultados obtenidos al final de cada período. Algunas de las opiniones y comentarios de algunos de los alumnos intervinientes presentan cierta unanimidad, considerando la experiencia como muy positiva. Algunos opinan que la simulación es el medio más eficaz para aliar la teoría a la práctica. Ese testimonio viene a confirmar lo que los autores se habían planteado: la gran ventaja de la simulación como metodología de enseñanza-aprendizaje es el proporcionar al alumno, dentro del espacio del aula, un acercamiento muy consistente entre la teoría y la práctica. Simular una situación empresarial, con varios departamentos de una empresa, los estudios de mercado, la división de

---

<sup>9</sup> Los dos juegos utilizados fueron O GERENTE EMPREENDEDOR –en el cual los participantes deberían tomar decisiones, teniendo en cuenta variables como la competencia, la escasez de materia prima o recursos financieros, etc.– y el GPI-EPS. En este caso el objetivo era la mejor actuación, medida esencialmente por los beneficios acumulados por la empresa.

tareas, las reuniones, los riesgos, etc. supone una experiencia de aprendizaje para el alumno.

Otro aspecto que los autores mencionan y que coincide con la aplicación de esta metodología al campo de la enseñanza de LEs es que, además de perfeccionar el conocimiento y las habilidades técnicas, la simulación permite igualmente desarrollar las habilidades sociales. Para lograr los objetivos los participantes tienen que comunicarse intra e intergrupalmente y se les exige escuchar, procesar información, dar y recibir realimentación o *feedback*, expresar desacuerdo con cortesía, respetar la opinión contraria, adoptar posturas de cooperación, entre otras. Asimismo, por medio del juego y de la simulación, las personas ejercitan las habilidades necesarias para su desarrollo integral y, dentro de estas, la autodisciplina, la sociabilidad, la afectividad, los valores morales, el espíritu de equipo y el sentido común (Knabben y Ferrari, 1995). Autores como Wolfe<sup>10</sup>, por ejemplo, recogen una amplia bibliografía del uso de la simulación y juego en el área empresarial, sin lugar a dudar la pionera y una de las más consolidadas en su uso.

La medicina es otra de las áreas donde se aplica la simulación. Pese a que los docentes e investigadores en ciencias médicas sean unánimes en cuanto a las ventajas y beneficios de la simulación en esa área, sobre todo porque acelera el proceso de aprendizaje, aumenta su calidad y no se corren riesgos, defienden que su empleo no puede constituir un elemento aislado dentro del proceso

---

<sup>10</sup> Wolfe, J. (1985, 1993a; 1993b; 2004); Wolfe, J. y Roberts, C. R. (1986); Wolfe, J. y Teach, R. (1987); Wolfe, J. y Nielson, G. (1987); Wolfe, J.; Bowen, D. D. y Roberts, C. R. (1989); Wolfe, J. y Chanin, M. (1993); Wolfe, J. y Roberts, C. R. (1993); Wolfe, J. y Gold, S. C. (2007) o Gold, S. C y Wolfe, J. (2011).

docente; debe ser, eso sí, un factor integrador, sistémico y ordenado de dicho proceso (Salas Nerea et al., 1995). Se trata de un área donde la simulación puede tener un papel destacado, no solo en el campo de la enseñanza-aprendizaje sino también en lo que concierne a la evaluación. Los resultados alcanzados indican que esta técnica es especialmente útil para evaluar la capacidad de búsqueda e interpretación de datos clínicos, identificar los problemas de salud, emitir un juicio sobre la conducta terapéutica a seguir con un enfermo y averiguar los conocimientos prácticos y las habilidades profesionales. Con esto se puede, por lo tanto, determinar el grado de competencia clínica adquirida por el educando (Salas Nerea et al., 1995). Para el alumno la gran ventaja del uso de la simulación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias médicas reside en el hecho de que se ve obligado a demostrar lo aprendido y tiene que reaccionar del modo como lo haría en el consultorio o hospital, lo que conlleva a una mejor evaluación y autoevaluación y a acortar los períodos necesarios para aprender y aplicar lo aprendido. También el profesor tiene ventajas con la aplicación de la simulación. Por ejemplo tener la posibilidad de utilizar ejercicios y de evaluarlos de forma más relacionada con las situaciones que un estudiante afrontará en un futuro. Por supuesto que la más gran limitación de la simulación en este contexto es que imita pero no puede reproducir exactamente la vida, por lo que hay que ser cautos a la hora de predecir cómo se comportará una persona ante una situación real (Salas Nerea et al., 1995).

En el inicio de esta parte del trabajo se expuso la forma como el juego viene acompañando al hombre desde siempre, tanto a nivel filogenético como

ontogenético; una de las primeras actividades del ser humano es justamente jugar. En el punto 1.1.1, además se hace mención a la labor del psicólogo suizo Jean Piaget, pionero en el reconocimiento del valor del juego infantil. Contrariamente a la opinión generalizada hasta entonces de que el juego infantil no pasaba de una frívola pérdida de tiempo, Piaget creía y defendía la tesis de que el juego proporciona un vislumbre de los emergentes esquemas cognoscitivos del niño en acción, lo cual le permite practicar y fortalecer cualesquiera aptitudes que posea (Piaget, 1973).

Pero, si Piaget insistió en la importancia del juego en la infancia, la novedad de la sociedad actual radica, sin embargo, en la importancia del juego y de la simulación en la vida de los adultos. A principios del siglo XX empezó a crecer de forma espectacular el interés matemático por los juegos, sobre todo por los competitivos. En las dos primeras décadas el juego se extendió como pólvora en una sociedad que, aunque predicando la libertad para alcanzar los puestos más altos en la escala social, en la realidad no permite a la mayoría llegar a pertenecer a esa privilegiada clase triunfadora (Barinaga, 2007). Un ejemplo de ello sería el juego que, durante la crisis de 1929 en EEUU, Charles Darrow inventó y que lo haría millonario y marcaría el renacimiento del juego como elemento fundamental de ocio en una sociedad donde el exceso de competitividad y la agitación social resultante de las desigualdades sociales necesitaban una vía de escape. El *Monopoly* reflejaba un mundo de riqueza que para el hombre común sólo se podía alcanzar en sueños. Este acceso virtual a realidades que están fuera de los horizontes posibles de la mayoría de los

usuarios explica gran parte del éxito de los juegos de ordenador, surgidos en la etapa siguiente. Por tratarse de juegos con un nivel de inmersión extremadamente alto, ofrecen la oportunidad de, por una vez en la vida, uno poder ser dueño de su destino. La realidad, tan compleja y muchas veces descorazonadora, se queda atrás por unos momentos, lo que hace más llevadera la vida de aquellos que no forman parte de la élite de la sociedad.

En los años ochenta la industria del juego se asienta de forma definitiva, donde además del juego más tradicional, el uso del ordenador empieza a vislumbrar su gran gloria. Por ejemplo, el juego SPACE INVADERS (1978), de Atari, obtiene grandes cantidades de beneficios en EEUU y Japón. Este último país terminó imponiéndose; hoy, incluso personas que no sienten atracción por el mundo de los videojuegos, conocen de nombre las compañías japonesas como Sega y Nintendo. Las generaciones nacidas después de los años 70 se conocen como *digital boys* y los jóvenes de hoy están acostumbrados a vivir entre todo tipo de juguetes electrónicos y mundos virtuales (Barinaga, 2007).

Respecto a la capacidad de este tipo de herramientas para el aprendizaje, Hsu (1989) concluye que no son más eficientes para manejar información factual o conceptos que, por ejemplo, el estudio de casos o las estrategias convencionales, pero que sí son más útiles como herramienta para adquirir habilidades en la resolución de problemas. Una vez más se confirma el carácter eminentemente práctico de la simulación y juego.

Actualmente los videojuegos son la primera industria multimedia cultural, superando en ventas la industria cinematográfica mundial. En España, esta

industria pasó de 30 millones de euros invertidos en publicidad en 2002 a 1.400 millones en 2013. Tal consumo es un fuerte indicador del impacto de los videojuegos en la vida de sus grandes consumidores, fundamentalmente los jóvenes. Estos tienen un estilo de vida concreto que lleva al consumo de los videojuegos pasando a ser una seña de identidad (Sayol, 2006).

Volviendo al tema de la simulación y juego como metodología podemos concluir este apartado comentando que esta se encuentra en su mejor momento (García-Carbonell, Andreu-Andrés y Watts, 2014). En la actualidad la SyJ, incluyendo juegos y simulaciones situaciones, por ordenador o basadas en el ordenador, se utiliza en el ámbito de las lenguas para fines específicos y en áreas tan diversas como los negocios (Faria, Hutchinson y Wellington, 2009), la enfermería (Bartfay y Bartfay, 1994; Nehring y Lashley, 2009), las ciencias políticas (García-Carbonell y Watts, 2012; García-Carbonell et al., 2012), la escritura (Scarcella y Stern, 1990) o la ingeniería (Mayo, 2007), entre otros.

### **1.1.4 Revisión de la literatura**

La revisión de la literatura relacionada con la simulación y juego como herramienta de evaluación es extremadamente concisa, hasta el extremo de poder afirmar que no existe ningún estudio que compruebe concretamente si la simulación y juego (SyJ) es un instrumento válido de evaluación de una lengua extranjera. Este hecho es el que da relevancia al estudio que aquí se presenta,

donde se estudia la simulación y juego no como enfoque en la enseñanza-aprendizaje, sino más concretamente en la evaluación.

Algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo son estudios cuantitativos y cualitativos sobre la efectividad de la SyJ como metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Una síntesis de dichos estudios permitirá, a continuación, ubicar de una forma más adecuada el aporte de nuestra investigación, partiendo de la premisa de que ninguno de ellos sería contrastable con la investigación presente. La SyJ aplicada al área de las LEs es una metodología relativamente reciente, este hecho podría explicar que hasta hoy no se hayan realizado muchos estudios sobre su eficacia. La mayoría se sitúan en la última década. A continuación se hace un repaso de las investigaciones más destacadas, poniendo de relieve esencialmente las respectivas conclusiones.

Algunos de los trabajos más relevantes son la tesis doctoral de García-Carbonell (1998), que lleva por título *La Simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico* y que se sintetiza en los artículos de García-Carbonell y Watts (2010) *The effectiveness of Telematic Simulation in Language for specific purposes* y García-Carbonell y Watts (2012) *Investigación empírica del aprendizaje con simulación telemática* donde se exponen los resultados de un experimento basado en la simulación telemática ICONS -*International Communication and Negotiation Simulation*-. Las hipótesis de trabajo plantean si la SyJ es efectiva para enseñar una LE en un contexto específico y si la SyJ incrementa de forma significativa las destrezas de comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita, y la

gramática. Para llevar a cabo el experimento se trabajó con grupos experimentales y de control; los primeros con tratamiento de simulación y juego y los de control con una metodología más convencional. Tras analizar los resultados tras diferentes análisis cuantitativos y cualitativos se vio que los grupos experimentales habían mejorado globalmente de forma significativa más que los grupos de control. Los resultados de los grupos experimentales respecto a los grupos de control en porcentajes fueron de un 31% más de mejora en comprensión oral; un 44% de mejora en la competencia gramatical, un 96,8% en comprensión escrita y un 395% en expresión escrita en relación al grupo control. Las autoras (García-Carbonell y Watts, 2010:12) concluyen que estos resultados demuestran que la simulación telemática es una herramienta efectiva con un potencial enorme en el área del aprendizaje y mejora de la enseñanza-aprendizaje de LsEs en contextos específicos.

Otro de los estudios relevantes sobre la eficacia de la SyJ en el aprendizaje de lenguas extranjeras es el llevado a cabo por Rising (2001) sobre *La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera*, en contextos específicos como son el derecho, económicas e ingeniería. Este trabajo se concretiza con el estudio de Rising (2009) que lleva por título *Business Simulations as a Vehicle for Language Acquisition*. Los resultados obtenidos responden a si las simulaciones son eficaces en la enseñanza de lenguas extranjeras y si existe diferencia entre las distintas clases de simulación y con qué alumnos funcionan mejor. Este macro estudio contó con 18 grupos experimentales y 11 grupos control. En general los resultados son



positivos a favor de la enseñanza de lenguas con simulación y juego. Respecto al aprendizaje de vocabulario y sobre las simulaciones asistidas versus basadas por ordenador, las diferencias son significativas a favor de la SyJ. También hay algunas comparaciones que no son significativas, pero que con el estudio del tamaño de efecto, la tendencia es muy grade hacia la simulación y juego, aunque dos análisis de los llevados a cabo presentan resultados significativos negativos, es decir, a favor de la enseñanza más convencional.

El estudio de Angelini (2012) *La simulación y juego en el desarrollo de las destrezas de producción en lengua inglesa* plantea si la simulación es una estrategia eficaz en el aprendizaje de la expresión escrita y la expresión oral en lengua inglesa. Diferentes estudios cuantitativos y cualitativos de los datos recogidos de los grupos experimentales y de control demuestran que ambas poblaciones mejoran. Los grupos experimentales mejoran significativamente respecto a los grupos control, excepto en un grupo de control, donde la diferencia con los grupos experimentales no es significativa. Respecto a la expresión oral, se obtienen resultados significativos de mejora en los grupos experimentales en todas las variables de *exposición, contenido y organización del discurso* y también en la variable *uso de la lengua*.

El estudio de Norova (2013) es, quizás, el más cercano al presente trabajo. El estudio propone unos criterios de evaluación del inglés oral en la metodología de simulación y juego. Por medio de jueces externos se hace la evaluación y tras analizar cuantitativamente y cualitativamente los resultados obtenidos se obtiene la validez del instrumento de evaluación propuesto.

Hasta el momento, estos son los estudios cuantitativos conocidos relacionados con la simulación y juego y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Respecto a los estudios cualitativos, que intentan identificar y describir las experiencias tal y como la viven los sujetos que en ellas participan, son estudios inductivos, en los cuales no se busca la verdad ni la moralidad, sino una comprensión pormenorizada desde el punto de vista de otros sujetos (Valles, 1997).

Uno de los primeros estudios cualitativos es el de Wasson y Morch (2000) donde se estudia la percepción de 32 estudiantes que participan en escenarios colaborativos a distancia. Como apuntan Angelini y García-Carbonell (2014), el estudio concluye que la adaptación de los estudiantes a una estrategia de trabajo como simulaciones telemáticas es más efectiva cuando trabajan en grupo para resolver un problema común. Describe cómo la coordinación de las actividades entre los miembros del equipo cambia después de haber identificado un objetivo común. El individuo entra a formar parte de una comunidad de aprendizaje.

Ekker (2000) hace un estudio cualitativo con 46 estudiantes de 4 universidades distintas, que habían participado en la simulación Project IDEELS (*Intercultural Dynamics in European Education through onLine Simulation*). Por medio de pre- y post- cuestionarios online, el autor concluye que para el 90% de los participantes IDEELS es una buena experiencia de aprendizaje. Alrededor del 73% de los participantes manifiestan que la simulación telemática es una estrategia docente que se ajusta a sus necesidades. Alrededor de un 80% opina que las diferencias culturales no son difíciles de comunicar. Aunque existe

alguna discrepancia de opiniones entre hombres y mujeres respecto al trabajo en grupo, el 88% y 80% respectivamente, opinan que la mayoría o la totalidad de los objetivos y tareas se llevaron a cabo en la simulación.

Ekker y Sutherland (2005) llevan a cabo una investigación con 237 alumnos que habían participado en diferentes ediciones de simulaciones telemáticas, entre 2000 y 2004, y concluyen que sólo la duración de la simulación influye positivamente sobre la actitud hacia los derechos individuales de la persona, algo que no ocurre ni con los antecedentes de los participantes ni con las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje.

En 2010 García-Carbonell y Watts publican los resultados de otra investigación sobre la efectividad de la simulación telemática en la enseñanza-aprendizaje del inglés para fines específicos. En este caso se trata de la simulación telemática *International Communication and Negotiation Simulations* (Project ICONS). Aunque se trate de una investigación esencialmente cuantitativa, se resalta el hecho de que la investigación cualitativa respalda los resultados estadísticos, ya que los sujetos valoran positivamente el *learn by doing* que proporciona la simulación. Un 94,4% de los encuestados prefiere la simulación telemática en vez de un método más convencional.

En la misma línea, Ekker y Sutherland (2011) analizan los estilos de aprendizaje y la reticencia al trabajo en equipo de 240 estudiantes de tercer curso de la Universidad de Bremen (Alemania), quienes participan en una simulación telemática a gran escala. Utilizaron el test Paragon Learning Style Inventory (PLSI) y un cuestionario de satisfacción. La principal conclusión a la que llegan

los investigadores es que había ocurrido un cambio muy positivo de actitud frente al trabajo en equipo, y que el trabajo colaborativo que proporciona la simulación telemática, funciona bien para una amplia gama de tipos de aprendizaje.

Woodhouse (2011), por medio de cuatro escenarios diferentes y una entrevista personal analiza las opiniones de 33 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Mahaidol (Tailandia) que participan en una simulación por ordenador para aprender inglés. Los encuestados expresan que han adquirido mayor decisión, persuasión y asertividad en la comunicación.

Igualmente en 2011 Watts et al., a través de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), llevan a cabo un estudio cualitativo con la participación de 26 estudiantes de Ingeniería de Telecomunicaciones. Los resultados demuestran que los estudiantes valoran muy positivamente el trabajo colaborativo que exige la simulación. Tal hecho lleva a una participación activa, a una mayor motivación y al aumento de la satisfacción personal con la que los estudiantes trabajan. A partir del análisis crítico de su propio trabajo y de su grupo de trabajo, los estudiantes perciben que aprenden diferentes maneras de resolver problemas. Además reconocen que el trabajo colaborativo incrementa la madurez intelectual y el conocimiento del mundo. El resultado es que los estudiantes entienden más rápido el contenido específico y mejoran su capacidad lingüística, además de adquirir experiencia en la autoevaluación.

Andreu-Andrés y García-Casas (2011) hacen un estudio cualitativo y cuantitativo con 47 estudiantes de Ingeniería sobre la simulación y juego como

estrategia de enseñanza. La investigación cualitativa, igualmente basada en Glaser y Strauss, permite concluir que los sujetos consideran la SyJ como una forma eficaz de aprender, pero que, a la vez que aprenden, también se divierten. Entre los resultados también se presenta que los alumnos se niegan a considerar las simulaciones o los juegos como actividades no serias. A medida que conocen esta estrategia más valoran la efectividad de la misma. No obstante, los autores muestran una relación significativa entre los que consideran los juegos serios, por tanto el método válido y los que lo consideran poco serio, por consiguiente una pérdida de tiempo.

Una de las investigaciones más recientes es la de Angelini y García-Carbonell (2014), con un total de 65 sujetos provenientes de dos ediciones de la simulación ICONS, y que han contestado a un cuestionario tipo Likert con una pregunta abierta: “Expresa tus opiniones acerca de tu experiencia en la simulación telemática”. Las opiniones de los encuestados, analizada a través del Método Comparativo Constante de la teoría fundamentada de Charmaz (2006) que se basa, a su vez, en la de Glasser y Strauss de 1967, ha permitido aislar cuatro categorías. En referencia a la lengua la población encuestada ha valorado de forma muy positiva el avance en sus habilidades comunicativas, destacando sobre todo los avances en expresión oral y expresión escrita, dos de los temas centrales de esta categoría. Uno de los temas recurrentes resultó ser la gramática. Los sujetos consideran que, aunque no se estudie de manera convencional, perciben que pueden consolidar sus conocimientos por medio de su participación en la simulación. Otra de las categorías se refiere al tipo de

simulación, en este caso a distancia, donde destaca de forma significativa la percepción por parte de los estudiantes de una sobrecarga de información que deben manejar y asimilar. A nivel de aspectos positivos los encuestados afirman que consideran la simulación una manera original de aprender inglés y a la vez saber más sobre nuevos temas de actualidad. La tercera categoría hace referencia al cambio cognitivo. En esta categoría se llegó a la conclusión que la simulación implica un cambio cognitivo positivo, ya que sirve como toma de conciencia de la importancia de la lengua inglesa y de los propios errores y carencias. La participación en la simulación ha permitido también ampliar el nivel de concienciación y entendimiento acerca de temas actuales. Es decir, aprender inglés al tiempo que se aprende algo más. La cuarta y última categoría está relacionada con las relaciones interpersonales, relacionando el trabajo intragrupo y la interacción intergrupala. Aunque a veces el trabajo en equipo surja como tema de confrontación, se ha valorado el trabajo intragrupo y la interacción intergrupala muy positivamente. Por una parte, el hecho de trabajar en equipo desarrolla la capacidad para relacionarse y hace mayor el nivel de comprensión de otros puntos de vista; por otra, el trabajo intergrupala a nivel mundial permite romper con ciertos prejuicios y relacionarse con gente de otras culturas, algo muy positivo para los sujetos pues consideran que, de esta forma, enriquecen su propia cultura y la lengua vehicular.

Uno de los últimos trabajos es de Angelini et al (2014). Tras el análisis cualitativo de los datos obtenidos de preguntas abiertas incluidas en un cuestionario tipo likert, con alumnos de ingeniería que utilizan la simulación y

juego como estrategia de formación, los resultados muestran que los participantes están satisfechos con la metodología, mejoraron sus destrezas oral y escrita, así como sus competencias interpersonales.

En el repaso de la literatura sobre SyJ como estrategia docente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas un hecho llama la atención, hasta el momento no se ha llevado a cabo ningún estudio que plantee la SyJ como herramienta de evaluación de una lengua extranjera. Se ha comprobado cuantitativa y cualitativamente la eficacia de la SyJ como estrategia docente y se ha medido la eficacia en la mejora de algunas destrezas lingüísticas concretas y también en la adquisición de competencias transversales.

De esta realidad se desprende la importancia del presente trabajo, donde por primera vez se utiliza la simulación y juego como estrategia de evaluación de una lengua extranjera, concretamente el portugués. Se trata de una propuesta para examinar oralmente a los candidatos que se presentan a las pruebas del DIPLE – *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira* (B2), del CAPLE.

---

## 1.2 Análisis Sincrónico

Este segundo punto está dedicado sobre todo a la delimitación de algunos conceptos teóricos esenciales que ayudarán a una mejor comprensión del marco en el que se encuadra este trabajo. La simulación y juego como metodología; en

la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y como herramienta de evaluación son algunos aspectos globales que abarca este apartado.

## **1.2.1 Simulación y juego como metodología**

La simulación y juego como metodología se lleva a cabo a través de la técnica de la simulación; las diferentes fases que la componen; los matices terminológicos y las diferentes corrientes metodológicas que han precedido y propiciado la aparición e implementación de la metodología de la simulación y juego, son algunos de los aspectos fundamentales a tratar en este apartado.

### **1.2.1.1 Marco teórico**

Toda simulación está formada por tres fases y es absolutamente necesario que cada una de ellas se cumpla si realmente se está hablando de una simulación o un juego educativo; aunque en este caso nos centraremos en la simulación. Las tres fases de la simulación son la información, la acción y la puesta en común y evaluación. En la primera fase de la simulación o información (*briefing*) se deciden los objetivos a lograr; se preparan y estudian los materiales; se organizan los grupos de trabajo si el trabajo es en equipo; se asignan los diferentes papeles a los participantes; se dan los parámetros necesarios para que la siguiente fase -acción- se desarrolle con las menos interrupciones posibles y, finalmente, se aclaran todas las dudas posibles. Según Jones (1995) la información no tiene por qué ser difícil si se cumplen dos condiciones: participación personal del profesor o facilitador y una cuidada preparación. Si



los participantes no están muy acostumbrados hay que explicarles detenidamente cual es su papel, que es lo que se espera de ellos y de que instrumentos disponen para realizar su misión. Merecen particular cuidado los poderes y responsabilidades atribuidos a cada uno. El facilitador debe usar diagramas, mapas mentales, notas, o cualquier material que le sirva para que los alumnos comprendan bien su cometido. Una fase de información bien planificada y ejecutada ayudará a que la simulación se desarrolle con fluidez y eficacia, por lo que se alcanzarán los objetivos de aprendizaje con mayor rigor.

La segunda fase se designa acción. En ella tiene lugar la ejecución de la trama que plantea el escenario, presentado en la fase anterior; es decir los estudiantes se enfrentan a la situación que el contexto plantea. La cuestión fundamental no está tanto en cómo poner en marcha la simulación, sino saber cuál es el momento idóneo para ponerle punto final. Por ello, una planificación de la duración de la simulación es importante. El facilitador recibe este nombre porque ha de facilitar el proceso, pero, a ser posible, sin ningún tipo de interrupción durante la acción. Debe observar no sólo lo que hace el grupo, sino también las estrategias que usan, las destrezas de lenguaje, como afrontan y solucionan los problemas, como negocian, etc. Las observaciones del facilitador serán de suma importancia en la siguiente fase de puesta en común y evaluación. La tarea fundamental del facilitador en esta fase es conducir una evaluación rigurosa y, sobre todo, una puesta en común analítica y constructiva, donde los alumnos y el facilitador interactúen y analicen los aspectos positivos, las carencias y los errores sobre el producto y el proceso.

Raras veces lo inesperado acontece en una simulación. Si el facilitador cumple su función de observador, ha de ser capaz de captar o diagnosticar las posibles incidencias. Aspectos como las malas relaciones entre los componentes de algún equipo, la falta de motivación de algún alumno o identificar a los jetas y mantas, entre otras, son funciones que el facilitador ha de llevar a cabo. Como apunta Jones (1995), el mal comportamiento no es el mayor peligro en una simulación, lo más peligroso es un comportamiento inadecuado (Jones, 1995: 117).

Si el facilitador interrumpe la simulación, fundamentalmente en la fase de acción, terminará rompiendo la simulación como tal y hará de ella un simple ejercicio controlado por un instructor. No se debe de parar o interrumpir una simulación para corregir actuaciones o procedimientos, los efectos producen una salida del proceso de inmersión, se corta el ritmo, se inhibe el comportamiento de los participantes por el miedo a equivocarse y disminuye la responsabilidad de los participantes. En una simulación sólo está justificado pararla en el caso de que exista un error tan grave que ponga en riesgo el éxito o continuación de la trama. En el caso de que los alumnos sean aprendices de una lengua extranjera no se debe de interrumpir para corregir errores gramaticales; el hacerlo tiene dos grandes y nefastas implicaciones. Por una parte el que es corregido ve interrumpida su línea de pensamiento y deja de pensar en la acción para pensar en el error gramatical. Por otra, el resto de compañeros difícilmente se benefician de la corrección, ya que están inmersos en la acción y, en teoría, piensan gramaticalmente independientemente de que cometan

errores lingüísticos. El facilitador puede hacer dos cosas con este tipo de situaciones, tomar nota de los errores para su posterior discusión o grabar las secuencias y posteriormente invitar a los participantes a detectar sus propios errores. La grabación es un recurso delicado ya que puede inhibir a los participantes si solo se hace puntualmente. Para sobrepasar esta dificultad lo mejor según Jones (1995: 120) sería usarla con frecuencia a fin de anular, por el efecto del hábito, la tensión de los que saben que están siendo grabados.

La tercera y última parte de la simulación es la puesta en común y evaluación (*debriefing*), término prestado en sus inicios del mundo militar donde designa la reunión posterior a una acción armada o a una misión, en la cual se discute acerca de la actuación de cada uno de los participantes y se extraen conclusiones. De forma análoga a lo que ocurre en el mundo militar, en una simulación esta fase sirve tanto para evaluar resultados, como para detectar los puntos débiles y que se puedan mejorar en una experiencia futura. En esta tercera y última fase de la simulación el facilitador vuelve a su papel de profesor e instructor. Después de que todos hablen y expliquen su intervención en la simulación, debe de seguirse una discusión sobre lo que se ha dicho. En este punto el peligro está en que la discusión se centre en lo particular cuando lo que realmente importa es lo general, lo que todos han aprendido para que, tal y como teoriza Kolb (1984), se pueda interiorizar los conceptos abstraídos y se puedan reutilizar en la próxima experiencia.

El facilitador, además de la información obtenida de la observación ha de preparar preguntas del tipo ¿Se han organizado los grupos de forma efectiva?

¿Los participantes han explotado las opciones de forma apropiada? ¿La comunicación ha sido efectiva? ¿Reaccionarían de forma diferente si fueran puestos en esa situación en el futuro? Además, ha de organizar las intervenciones de forma que se asegure de que todos los participantes intervienen. Se puede trabajar la evaluación y puesta en común en grupo primero y luego todos los participantes a la vez. Pueden haber varias sesiones de puesta en común y evaluación, pudiéndose organizar de diferentes maneras. ¿Cuanto al buen momento para llevar a cabo la puesta en común y evaluación? Normalmente el momento es nada más terminar la fase de acción por razones evidentes, los hechos están más presentes en la memoria y la motivación es elevada. Sin embargo, cuando la simulación tiene un fuerte componente personal puede ser aconsejable dejar algo de tiempo para calmar los ánimos o posibles asperezas y poder reflexionar de forma más tranquila y estructurada. Cada participante podrá mirar sus reacciones con más distancia y eso incrementará la calidad del análisis. No obstante posponerla tiene otra ventaja que es la de facilitar el trabajo del facilitador. Este tendrá más tiempo para detectar los puntos fuertes y débiles de la simulación. Para ello podrá usar la grabación de la simulación. Quizás escuchar toda la simulación ocupa demasiado tiempo, pero muchas veces con diez o quince minutos son suficientes para extraer conclusiones bastante claras (Jones, 1995: 122). En el caso de una simulación de larga duración, es aconsejable realizar sesiones de puesta en común y evaluación periódicas, de manera que las interferencias,

errores o problemas de relación se puedan reconducir a tiempo y no sean la consecuencia del fracaso de un grupo o de la simulación.

Como ya se ha expuesto, el *debriefing* es una reflexión orientada por el facilitador, en la cual los participantes comparten sus experiencias. Autores como Kriz (2010) la divide en seis fases. En la fase I la pregunta clave es ¿Cómo te has sentido? Los participantes son invitados a describir como se sienten después de terminada la simulación y cuáles han sido sus emociones durante su participación en ella. Es fundamental un clima de mutua confianza para que los intervinientes sean capaces de sentirse aceptados y, de esa forma, comunicarse de forma profunda y emocional. La fase II es orientada por la pregunta ¿Qué ha ocurrido? En este caso, los integrantes de la simulación deben de compartir y discutir sus percepciones, observaciones y pensamientos recurrentes sobre la simulación. El objetivo es recoger y analizar las diferentes posiciones sobre la misma actividad.

La fase III intenta contestar a una sugestiva pregunta ¿En qué aspectos se relacionan los hechos de la simulación llevada a cabo con la realidad? En esta etapa lo que se pretende es que, a partir del análisis de la relación entre las experiencias en la simulación y la realidad, estos puedan a continuación, transferir el aprendizaje y conocimientos adquiridos a sus vidas reales. Hay que remarcar que la realidad y la vida real son también construcciones sociales (Kriz, 2010: 670).

En la cuarta fase los participantes reflexionan sobre lo que han aprendido. Para ello son invitados a cuestionar sus modelos mentales, a desarrollar

explicaciones sobre su comportamiento y percepciones. Así ensanchan sus esquemas cognitivos y convicciones, a la vez que consolidan su recién adquirido conocimiento por medio de la discusión de sus experiencias personales con el grupo. A continuación, en la fase V, se les invita a especular, cogiendo como punto de partida la pregunta ¿Qué ocurriría si...? lo cual permite que se llegue más lejos en la comprensión de las potencialidades de la simulación.

La sexta y última fase tiene como foco de atención la relación entre la simulación realizada y futuras acciones que pueden ser inspiradas por ella. La pregunta que se intenta contestar aquí es ¿Cómo vamos a seguir o actuar ahora? Esencialmente lo que se busca es que los participantes describan, de la forma más concreta posible, de qué forma piensan que van a reaccionar de ahora en adelante en una situación o situaciones como las que vivieron en la simulación<sup>11</sup>. Así se logra uno de los principales objetivos del debriefing, como insiste Peters y Vissers (2004), ayudar a los participantes a transferir las experiencias de la simulación a situaciones de su vida real.

A pesar de la importancia que tienen las fases de información, acción y puesta en común y evaluación, hay autores como Watts, García-Carbonell y Rising (2011) que defienden que el éxito o fracaso de una simulación depende de ciertas decisiones que deben ser tomadas antes del comienzo del proceso. Por ejemplo, cómo se va a lidiar con los grupos que presentan disfunciones de relaciones, con su tamaño y cómo afrontar variables como la timidez, la

---

<sup>11</sup> Sobre las capacidades del facilitador necesarias para un *debriefing* eficaz y también sobre métodos específicos para el mismo, consultar Kriz, 2010: 671-672.

inseguridad o el comportamiento oportunista o parasitario de algunos miembros.

Comparar la simulación con el juego, cuyas características ya se han presentado en el apartado 1.1.2, permite concluir que el principal factor distintivo fundamental entre ambas técnicas es la rivalidad entre los participantes. Efectivamente la competencia, que es la motivación mayor del juego, en la simulación y juego solo tiene el papel que la simulación en sí misma le permite. Se podría argumentar que la simulación tiene un sentido colaborativo más amplio.

Para hablar de la simulación y juego como metodología es necesario mencionar un conjunto de variables y conceptos que han sido, en un determinado período histórico, convergentes, originando de ese modo un nuevo paradigma metodológico. La simulación y juego se insiere en un marco teórico resultante de tal coyuntura, la cual se detalla a continuación.

En el punto 1.1.1 se ha mencionado que la simulación y juego como técnica se utiliza desde el siglo XIX. Con todo, es en el año de 1957 cuando se da un importante punto de inflexión en su historia. En ese año, por primera vez, se utiliza la simulación y juego de forma didáctica en la universidad de Washington. Gracias al impacto de los resultados obtenidos, esta deja de ser solo una técnica puntual para transformarse, paulatinamente, en una metodología. Lo que distingue ambos conceptos es básicamente el hecho de que la simulación y juego como metodología es un enfoque a largo plazo, un camino a seguir, como cualquier metodología, implementada dentro de un

marco teórico y conceptual bien definido. Una simulación o un juego pueden ser simplemente ejercicios puntuales utilizados en cualquier otra metodología o enfoque.

Uno de los pilares que constituye el marco teórico que sostiene la SyJ es el paradigma comunicativo. En ese sentido, el primer autor influyente a destacar es Kolb. En los años 70, este psicólogo americano inicia la defensa de un modelo de aprendizaje activo y cooperativo, un aprendizaje más natural que la enseñanza tradicional (Kolb, 1976). Sin embargo, la creación más influyente de Kolb (1984) es su famoso círculo del aprendizaje, constituido por cuatro fases. En la primera tiene lugar la experiencia concreta que activa el conocimiento; los datos de esa experiencia van, en la segunda fase, a ser objeto de una observación reflexiva y son analizados e internalizados, proceso que termina ya en la tercera fase, la de conceptualización abstracta, donde el conocimiento queda estructurado en conceptos. La cuarta y última fase es la de experimentación activa, cuando el sujeto aplica a una nueva situación lo que ha aprendido, cerrándose de este modo el círculo.

Otra gran influencia teórica en la cual se basa la simulación y juego, y que del mismo modo pone el acento en los aspectos sociales, es el Socioconstructivismo. Contraponiéndose radicalmente a la noción conductista del aprendizaje y a la vieja concepción de emisor-mensaje-receptor, que implícitamente atribuye a este último un papel pasivo y receptivo, los constructivistas defienden que el conocimiento no se aprende sino que se construye y que nada se puede enseñar con un mínimo de eficacia si no se tiene en cuenta los esquemas mentales



previos del aprendiz. La perspectiva constructivista del conocimiento defiende que quien aprende no adquiere una realidad objetiva, sino que adapta sus modelos mentales a los nuevos datos. Los procesos de comunicación destinados a impartir conocimiento en un sistema social no lidian con realidades absolutas, sino que ayudan a la construcción de una realidad intersubjetiva (Gerstenmaier y Mandl (1995) citado en Kriz, 2010).

El enfoque constructivista del conocimiento defiende y enfatiza que éste es un proceso activo, constructivo, auto controlado, social y situacional (Kriz, 2010) y que el conocimiento se construye en diferentes situaciones y dentro de una comunidad. Los aprendices co-construyen el conocimiento de una forma auto-organizada y activa. En el caso de un enfoque de solución de problemas, por ejemplo, se necesita un entorno de aprendizaje caracterizado por contextos auténticos, complejos y sociales, con trabajo en equipo, instrucciones adecuadas aportadas por un facilitador, que incluyan reflexión en equipo y articulación de los procesos de aprendizaje. La simulación y juego es un claro ejemplo de metodología cooperativa (Huber, 1987); (Renkl, Mandl y Gruber, 1996), orientada a la experiencia (Johnson y Johnson, 1994; Kolb, 1984), orientada al problema, por lo tanto situacional (Gräsel, 1997 y Mandl y Gerstenmaier, 2000) y autoorganizada (Weinert, 1982 y Greif y Kurtz, 1996, citados en Kriz, 2010).

El socioconstructivismo argumenta que la función cognoscitiva debe de estar al servicio de la vida y tener una función adaptativa, es decir que el conocimiento que se va construyendo debe de servir al aprendiz para organizar su mundo vivencial de experiencias propias. En conclusión, como argumenta Croussett

Paredes (2007: 1) "...el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de experiencias, conocimientos y datos discretos y aislados. Al contrario, el desarrollo del individuo en formación es el proceso esencial y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular como lo han planteado los pedagogos clásicos. La clásica discusión pedagógica entre educar y instruir precisamente aclaró que lo importante no era informar al individuo ni instruirlo sino desarrollarlo, humanizarlo".

El tercer paradigma que ha influido y conformado la base teórica de la metodología de simulación y juego ha sido el Aprendizaje de Lenguas en Comunidad, expuesto en la introducción de este trabajo. Recordamos que, entre los aspectos que tienen en común el Aprendizaje de Lenguas en Comunidad (*Community Language Learning*) y la Simulación y Juego están dos esenciales. Por una parte, el trabajo en grupo hace que se dé un incremento significativo tanto de la motivación grupal como de la motivación intrínseca; por otra ese modo de aprender tiene mucho más que ver con la vida real, ya que el grupo persigue un mismo objetivo y para eso hay que desarrollar herramientas, negociar, superar conflictos y dificultades, con y entre otros.

En resumen, se podría decir que fundamentalmente Kolb y su círculo de aprendizaje, el socioconstructivismo y el Aprendizaje de Lenguas en Comunidad han sido las principales influencias paradigmáticas que confluyen en la simulación y juego como metodología y que siguen constituyendo en la actualidad el marco teórico que la sustenta. Cada una de ellas responde a su

modo a un modelo de enseñanza-aprendizaje activo e interactivo, social y dinámico que intenta acercar el universo académico al de la vida real. La simulación y juego es una forma de concretar estas bases teóricas y de llevar a la práctica estos propósitos.

### **1.2.1.2 Enfoque y objetivos**

En 1999 los ministros de educación de diversos países europeos firmaron el Protocolo de Bolonia, documento con el cual estos países se comprometían a un cambio en su modelo de enseñanza superior. El documento preveía que, hasta el año 2010, el nuevo modelo debería de ponerse en marcha en las universidades de los países que conformaban la Unión Europea.

De acuerdo con el espíritu del Plan de Bolonia la educación superior en Europa, en un intento de responder a las necesidades de una sociedad postindustrial, globalizada y basada en las tecnologías de la información (Montero Curiel, 2010) ha empezado a dejar de lado el concepto de conocimiento para empezar a poner el énfasis en el concepto de competencia (Gillies y Howard, 2003). Las competencias se componen de conocimiento, capacidades y actitudes (Mulder et al., 2009) e implica la habilidad para afrontar exigencias complejas (De Buiskool et al., 2010) en un contexto multifacético (Lasnier, 2000).

Esta nueva perspectiva implica al menos dos cambios profundos en el paradigma educativo; por una parte el alumno debe tomar conciencia de que tiene que ser él el principal motor de su propio aprendizaje y, por otra, el papel

del profesor deja de ser el de transmisor de contenidos para pasar a ser el de guía que debe de encaminar al alumno de forma que pueda abrirse las puertas de un futuro profesional más amplio (Montero Curiel, 2010: 19).

Distintos trabajos de investigación (Villa y Poblete, 2007; Scomburg y Teichler, 2006); García-Moltalvo y Mora, 2000, entre otros), apuntan que entre la competencias más demandadas por las empresas se incluyen la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de comunicación, el saber trabajar en equipo y bajo presión, tener iniciativa y capacidad de decisión y ser capaz de adaptarse a contextos multiculturales. Algunos autores (Hernández-March et al., 2009) añaden como muy valoradas la flexibilidad y la movilidad. Ahora bien, la mayoría de las cualidades mencionadas están intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje de una lengua, la principal de las cuales es la capacidad para comunicarse, la cual demanda competencias sociales e interpersonales.

Biggs y Tang (2008) respaldan la idea de que para educar y formar correctamente los futuros profesionales es esencial crear contextos lo más realísticos posible que faciliten la adquisición del conocimiento disciplinar al mismo tiempo que se debe de guiar a los aprendices hacia la consecución de destrezas y habilidades profesionales. Pero, para llevar a la práctica un proceso que active y desarrolle en los estudiantes estas competencias es necesario un enfoque que sea acorde con estos objetivos y ese enfoque es el comunicativo; uno de los pilares en los que se sustenta la metodología de simulación y juego.

El enfoque comunicativo se basa en la interacción, intenta acercar los contextos de aprendizaje a los contextos de la vida real e incorpora las experiencias personales de los alumnos como elementos de su proceso de aprendizaje. En el área de la metodología en LEs una consecuencia de ello es que se va más allá de las cuatro actividades comunicativas tradicionales -expresión oral y escrita y la comprensión oral y escrita- para pasar a incluir también la interacción y la mediación. Estas dos últimas son, justamente, las que aparecen como novedosas en el MCER (2002:74). Por sus características intrínsecas, la simulación y juego es una metodología que permite desarrollar tanto la interacción como la mediación, además de las competencias de comprensión y expresión o producción. Más que las técnicas tradicionales, ofrece a los participantes la posibilidad de desarrollar competencias y no solo conocimientos. La sociedad actual espera recibir de las universidades ciudadanos competentes, versátiles y con las aptitudes y habilidades necesarias para dar una respuesta eficaz al exigente y cambiante mundo laboral de hoy. Hay, pues, la necesidad de un enfoque que sea la base para una formación integral del individuo; en ese proceso la universidad debe ser concebida sobre todo como un espacio para aprender competencias (Montero Curiel, 2010; Monzó Arévalo, 2006).

Desarrollar competencias en el área profesional no es posible con prácticas aisladas, son buenas prácticas si mientras se aprende algo más. El aprendizaje de lenguas en el contexto de la SyJ es en sí mismo, también, un lenguaje para la adquisición de competencias profesionales (García-Carbonell, Andreu-Andrés y

Watts, 2014). Los alumnos adquieren competencias profesionales o interpersonales al tiempo que aprenden una lengua.

En una metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas acorde con un enfoque comunicativo que tenga como objetivo el desarrollo de competencias, como es el caso de la SyJ, es esencial que el orientador sea capaz de crear en los participantes un nivel adecuado de sentido de responsabilidad. Hacer una simulación no es actuar, es asumir la identidad de un personaje y una situación determinada y reaccionar en conformidad a ella. Si, por ejemplo, el participante está en una situación de demanda de empleo, debe de tomar las decisiones que considera idóneas para resolver la situación, tal y como lo haría en la vida real (Andreu Andrés et al., 2005: 1).

El objetivo primordial de la simulación y juego aplicada a la enseñanza-aprendizaje de LEs es lograr que los participantes adquieran una buena competencia comunicativa. Sin embargo, se busca que el desarrollo de sus capacidades lingüísticas no haga del estudiante un mero reproductor de frases, sino un productor de enunciados comunicativos en contexto; alguien capaz de reaccionar en situaciones comunicativas nuevas con las herramientas que va desarrollando a lo largo del proceso. Los aprendices al tener que enfrentarse a situaciones complejas hacen suya la experiencia (Oertig, 2010), aumentan el espíritu crítico (Kovalik y Kovalik, 2007), el espíritu cooperativo (Johnson et al. 2011) con la consecuente mejora de su madurez en capacidad de decisión y resolución de problemas (García-Carbonell, Andreu-Andrés y Watts, 2014).

En SyJ se espera que los aprendices tengan iniciativa y tomen sus propias decisiones, de ahí que se hagan responsables por ellas (Herbert, 2010; Kriz, 2010). A través de este proceso los aprendices se dan cuenta de las destrezas necesarias para su éxito profesional (Montero-Fleta, 2013) y se responsabilizan de su propio aprendizaje.

### **1.2.2 La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras**

La introducción de este trabajo incluye un resumen de los principales métodos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas a lo largo de la historia. Ahora bien, de una forma general estos métodos tienen como marco teórico la concepción del lenguaje como un conjunto de estructuras sintácticas aisladas de un contexto. Utilizando estos métodos los aprendices apenas tienen posibilidades de practicar en contexto lo que aprenden, lo que conduce en la mayor parte de los casos a un aprendizaje que no es auténtico ni significativo.

Oliveira e Paiva (2005) defiende que la lengua debería ser entendida como un género, como un sistema discursivo complejo, socialmente construido con patrones de organización fácilmente identificables, dentro de un *continuum* de oralidad y escritura, configurado por el contexto socio-histórico que engendra las actividades comunicativas. Si no es así, se van a originar situaciones en que el divorcio entre la enseñanza de lenguas y las prácticas sociales llega a ser

ridículo. Esto se pone en evidencia en los dos ejemplos que vienen a continuación; son interacciones entre aprendices de francés e inglés:

(...) Primera clase: Mr. Brown y los misterios de Paris.

Escenario: un bar sombrío. Hombres de aspecto sospechoso, prostitutas. Por la puerta entra un hombre llevando gabardina. Mira a su alrededor antes de dirigirse a la barra. Habla al camarero en voz baja:

Hombre: - *Je suis Monsieur Dupont*

Camarero: - *Bonjour, Monsieur Dupont. Comment allez vous?*

Mr. Dupont: - *Bien, merci.*

(Tira del camarero por la camisa y pregunta): *Ou est la plume de ma tante?*

Camarero (confidencialmente): *La plume de votre tante est sur la table*

(Música)

(...)

Camarero: - *Hello, mr. Brown. How are you?*

Mr. Brown: - *Fine, thank you. This is Mrs. Brown.*

Camarero: - *Hello Mrs Brown.*

Mrs. Brown (haciendo un guiño sugerente al camarero) : - *Hello!*

Mr. Brown (enseñando el niño): - *And this is our little boy John.*

Camarero: - *Hello, John.*

John: - *Where is the pencil?*

Camarero (indeciso): - *The pencil is on the table*

(Oliveira e Paiva: 2005)



Diálogos de este tipo, que se pueden encontrar todavía en muchos manuales de LEs, pueden originar, por su artificialidad, algunas dudas como por ejemplo: ¿Cuál es la probabilidad de que, en contextos reales, ocurran frases como *La plume de ma tante est sur la table* o *This is a pencil*? ¿Llegará el alumno a un aprendizaje significativo a través de diálogos como estos?

Con el advenimiento del enfoque comunicativo se asiste a una transformación en el paradigma de la metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Entre los cambios más notables está la sustitución, después de la década de los 70, de una enseñanza por objetivos y resultados conductuales por una enseñanza por procesos. Sobre la distinción entre estos conceptos escribe Croussett Paredes (2007) que lo que forma es el proceso, la construcción del camino, no el logro del objetivo específico ni general; el resultado, el producto de la enseñanza no está al final del camino sino en el recorrido que el aprendiz hace hasta llegar ahí.

Por otra parte es revelador que, bajo este nuevo enfoque, en la Declaración de Bolonia de junio<sup>12</sup> haya sido presentada la propuesta de configuración del sistema europeo de transferencia de créditos en el que la unidad de medida para cada crédito son las horas de trabajo del estudiante y no las horas de clase magistral del profesor.

El documento que recoge las directrices de este nuevo enfoque es, en lo que concierne al área de las LEs, el Marco Común Europeo de Referencia para las

---

<sup>12</sup>

<http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356> [Consultado 16/05/2013].

Lenguas o MCER, tema del punto 3.3.1 de este trabajo. Ahí se exponen las competencias que debe cubrir el aprendizaje de una lengua extranjera y se propone un enfoque orientado a la acción. El MCER considera, de este modo, el aprendizaje de una lengua como un acto social, pues el lenguaje es sobre todo un instrumento que ayuda a llevar a cabo tareas dentro de un determinado contexto. En esta línea, el documento, al hablar de las competencias generales que debe de adquirir un estudiante de LE, se refiere al saber hacer y al saber ser, además de mencionar, por supuesto, el saber y el saber aprender. Hasta hace poco solamente el saber era tema en los programas y manuales didácticos. Tanto el MCER como el enfoque comunicativo en el cual está basado plantean la lengua esencialmente como un instrumento de comunicación, pero el MCER va más lejos al defender un enfoque metodológico centrado en la acción, es decir, en la realización de tareas significativas dentro de una sociedad (Martín-Monje, 2012: 148). En la clasificación de las competencias comunicativas, el MCER las divide en lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Esta división plantea dos cuestiones. En primer lugar cabe la duda de si en una clase normal se puede desarrollar de forma armoniosa y equitativa estos tres tipos de competencias. Por su énfasis en los aspectos formales de la lengua, así como por el protagonismo indiscutible del profesor, parece más probable que haya un claro dominio de las competencias lingüísticas en detrimento de las sociolingüísticas y, sobre todo, de las pragmáticas.

En segundo lugar podemos preguntarnos si hay la posibilidad o no de enseñar y aprender una LE de otra forma que no sea la tradicional. Es en este contexto

en el que surge la simulación y juego como hipótesis alternativa. Sus bondades la presentan como una metodología idónea para desarrollar, además de las competencias comunicativas lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Se trata de una metodología eficaz para lograr los objetivos y competencias mencionadas, por medio del proceso de desinhibición a que lleva los participantes, desnudándolos de una serie de prejuicios y miedos lingüísticos, lleva a los alumnos a crear una predisposición óptima para el aprendizaje. Al tratarse de un proceso cercano al de un aprendizaje en la vida cotidiana los participantes se sienten autorizados a usar otros registros además del formal y neutral.

Otra ventaja en el uso de la simulación y juego en la adquisición de lenguas extranjeras es el propiciar una enseñanza basada en experiencias, aportando de esta forma al alumno todos los beneficios de la misma. Por otra parte, las tareas lingüísticas desarrolladas en simulación y juego tienen un uso funcional que contrasta con el carácter eminentemente formal de los ejercicios gramaticales tradicionales. Se exige un amplio abanico de actos de habla al participante en una simulación para negociar su posición, acercarse al objetivo, etc. y todo esto lo hace, la mayor parte de las veces, de manera inconsciente. Por esta razón hay además la ventaja adicional de que el alumno desarrolla su competencia lingüística sin darse cuenta de que ello implique un esfuerzo. Se crean de ese modo las condiciones para que, más que un aprendizaje, se dé una verdadera adquisición de la LE estudiada.

A propósito recordamos que para Krashen (1982) la adquisición de una LE ocurre de forma inconsciente y solamente en ambientes informales, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente en el cual las reglas de la segunda lengua son conocidas y discutidas pero no son interiorizadas por el estudiante. Como consecuencia de ello, no se origina una producción natural de discurso. Ante esto cabe la duda de si, en una clase tradicional de lengua extranjera, se les otorga a los estudiantes la oportunidad de realizar un proceso de adquisición de la lengua. Contestar a esta cuestión es difícil; lo que parece cierto, sin embargo, es que hay grandes beneficios si se incrementa el tiempo de prácticas orales y si se usan registros auténticos en la clase. Desafortunadamente es siempre el profesor quien detiene más tiempo la palabra por ser él quien decide quien, cuando y sobre que se habla.

La simulación y juego tiende, por sus características intrínsecas, a corregir esta asimetría profesor-alumno que se observa en las clases tradicionales, así como a contribuir para la producción de actos de habla auténticos e indispensables para la adquisición de la lengua. Hay un cambio significativo en lo que respecta a la autoridad en el aula y, consecuentemente, los estudiantes son obligatoriamente más activos y más participativos.

Otro aspecto de la simulación y juego que contribuye favorablemente a la adquisición de una lengua extranjera es la cantidad y calidad de producción lingüística a que los alumnos están expuestos. Los aprendices de una lengua extranjera que participan en una simulación reciben una cantidad elevada de información entrante comprensible lo cual, según Krashen, es muy favorable al

desarrollo de la adquisición de la lengua. Parece, incluso, que es mejor para el alumno que esa información le sea aportada por los compañeros que por el profesor ya que el nivel de aquellos normalmente se acerca más al del estudiante. Esta es una razón más para elegir la simulación o el juego, para que los alumnos interactúen entre ellos.

La investigación cuantitativa y cualitativa llevada a cabo en las últimas dos décadas ha logrado demostrar que la simulación y juego como estrategia docente aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas mejora las destrezas comunicativas, las relaciones sociales, la capacidad de negociación, de trabajar en equipo y de tomar decisiones, los valores afectivos del participante y del facilitador y el conocimiento implícito de la lengua (García-Carbonell y Watts, 2012). Este éxito de la simulación y juego en el área de LE se explica, según Crookall y Oxford, porque, en primer lugar, motiva y es divertida; en segundo lugar, es más congruente con el proceso de enseñanza-aprendizaje que las prácticas de pizarra y tiza y, en tercer lugar, reproduce mejor los modelos del mundo real (1990:14).

Contrastando con las metodologías más tradicionales presentadas en la Parte I - Introducción, la simulación y juego obliga al alumno a organizarse, desarrollar competencias estratégicas, a aprender a vivir en sociedad y superar obstáculos e incluso a elevar el nivel de su autoestima. Éste se expresa a través de la creatividad, la independencia, la flexibilidad, la determinación, la disponibilidad para corregir errores, cooperar y persistir (Branden, 2000).

Aparentemente las virtudes de la SyJ que acaban de mencionarse han sido reconocidas y aprovechadas, ya que actualmente la simulación es una técnica docente bastante extendida en el área de las LEs. Gredler (1992) señala cuatro características que deben tener las simulaciones para que sean eficaces en la enseñanza de lenguas: absorber la atención de los participantes de tal modo que estos se olviden del sentido del ridículo que muchas veces victimiza a los estudiantes que se intentan comunicar por medio de una lengua extranjera que no dominan; que cree intervenciones intensas tanto grupal como individualmente; que la situación sea abierta, permitiendo varios finales y que el objetivo no sea el éxito o el fracaso sino un uso más funcional y correcto de la lengua.

Entre los factores propios de la simulación que facilitan la adquisición de una lengua están los siguientes:

- 1) Los alumnos participantes son sometidos a una gran cantidad de *input* comprensible, lo cual es muy beneficioso para los aprendices ya que el mejor *input* que podemos dar a alguien cuando hablamos es un *input* que esa persona pueda entender (Krashen, 1982: 52). Si el uso de la lengua de forma natural da como resultado unos registros comprensibles, el uso de simulación y juego ofrece esos registros y plantea escenarios de trabajo que propician una comunicación genuina;
- 2) las decisiones tomadas no tienen efecto sobre la sociedad, por lo que el miedo a cometer errores es insignificante (García-Carbonell y Watts, 2007);

- 3) los participantes producen registros normalmente más complejos porque no sienten la presión típica de una situación real (Scarcella y Crookall, 1990);
- 4) la motivación se incrementa ya que el alumno tiene una participación más activa que en una clase normal. Los participantes se olvidan muchas veces que están inmersos en esa situación para aprender una lengua nueva y sencillamente se lanzan a utilizarla para resolver las situaciones o conflictos que a cada momento surgen (García-Carbonell y Watts, 2007: 79);
- 5) La novedad de la situación o la necesidad inmediata de hacerse entender hace que los participantes en una simulación utilicen de súbito conocimientos lingüísticos que tenían almacenados –pasivos– en su memoria. Toda la situación contribuye a que el alumno desarrolle sus habilidades lingüísticas de forma creativa y espontánea (Brumfit, 1984).

En definitiva, se pueden resumir en cinco puntos fundamentales los beneficios de la simulación y juego para la adquisición de una LE:

1. Reúne los requisitos necesarios para una comunicación genuina:
  - a. los actos de habla que se producen en la sesión se han de procesar por el hablante;
  - b. el contenido ha de ser determinado por él;
  - c. los procesos de reajuste a cambios situacionales son necesarios;
  - d. la lengua ha de ser un medio para un fin (Brumfit, 1984).

2. Ofrece el contexto más realista que se puede ofrecer en el aula y ayuda a establecer un puente entre el aprendizaje controlado de la lengua y la relativa incertidumbre que provoca el mundo real.
3. Brinda al estudiante la oportunidad no sólo de utilizar las destrezas lingüísticas, sino también otro tipo de habilidades pragmáticas.
4. Origina un desarrollo continuado y no siempre predecible del discurso (Cunningsworth y Horner, 1985)
5. Permite una evaluación psicolingüística y pragmática del proceso y del producto (García-Carbonell y Watts, 2007:80).

Una de las modalidades de simulación y juego que ha demostrado ser muy eficaz en la enseñanza de lenguas extranjeras es la simulación telemática. Se trata de un modelo operacional semejante a un sistema, proceso o entorno real en el cual los participantes interactúan a distancia, vía Internet, en entornos académicos y profesionales a nivel internacional (Greenblat, 1988). Las condiciones que ésta debe cumplir, aplicables igualmente a simulaciones no telemáticas, son que sea ejecutable, que esté diseñada de modo que la comunicación sea un componente natural, que no sea intimidante ni aburrida y que respete las necesidades lingüísticas del estudiante (García-Carbonell y Watts, 2012). Cumplidas estas condiciones, su aplicación al aprendizaje de LE se ha demostrado muy eficaz pues, además de propiciar un aprendizaje basado en la experiencia, proporciona una aproximación holística del conocimiento, ejercita las destrezas comunicativas y profesionales por medio de tareas y abre el aula al mundo para convertirse en un instrumento de gran eficacia en el



aprendizaje de lenguas. Se ha comprobado que la simulación y juego fomenta una participación más activa, un mejor rendimiento, una mayor retención y una mejor comprensión de la complejidad (García-Carbonell, Watts y Andreu-Andrés, 2012).

Como síntesis se puede decir que la metodología de la simulación y juego está apoyada por una pedagogía que aboga por la participación, interacción y creatividad como elementos esenciales en la formación intelectual y humana. Por otra parte el enfoque comunicativo que domina actualmente a nivel epistemológico el universo de la enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas defiende los métodos activos e interactivos como los más idóneos para lograr el objetivo final de que el alumno adquiriera un buen nivel de competencia comunicativa. La simulación y juego parece ser una de las posibles respuestas a esta cuestión, habiendo incluso investigadores que defienden que la SyJ es el método más completo para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en un marco comunicativo e intercultural (Pérez Gutiérrez, 2004).

La utilización de la SyJ en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras produce individuos capaces de actuar intencionadamente, esto es, de usar el conocimiento para pensar, descubrir, decidir, interactuar, juzgar o crear. Es de esta forma que los sujetos mejoran sus competencias lingüísticas específicas al mismo tiempo que su competencia profesional general. En un trabajo muy reciente (García-Carbonell; Andreu-Andrés y Watts, 2014) van más allá y proponen la SyJ como un lenguaje en sí mismo que habla verticalmente de conocimiento específico y que horizontalmente estimula la adquisición de

competencias profesionales, tales como, trabajar en equipo, propiciar la interacción cultural, entender la responsabilidad ética de los profesionales, negociar, comunicarse efectivamente, entender soluciones globales y estimular la capacidad de compromiso y el aprendizaje a lo largo de la vida. En otras palabras, puede decirse que por medio de la simulación y juego se pueden alcanzar, al mismo tiempo, la competencia lingüística y la competencia profesional.

Actualmente, no solo las simulaciones y juegos por ordenador han adquirido importancia, algunos trabajos de investigación muestran el potencial de algunos videojuegos y simulaciones para desarrollar el aprendizaje de lenguas. En un artículo sobre los videojuegos y simulaciones en CALL - *Computer-Assisted Language Learning* (Peterson, 2010) se investiga por qué la SyJ es un método eficaz en la adquisición de una LE. La investigación examina esta cuestión a partir de principios psicolingüísticos y socioculturales. De acuerdo con los primeros, hay una teoría en SLA -*Second Language Acquisition*-, según la cual la adquisición de una LE ocurre cuando a los estudiantes se les proporcionan oportunidades para comprometerse activamente en la reestructuración de su interlingua por medio de la participación en una actividad comunicativa destinada a lograr un objetivo (Gass, 2000). Durante el proceso comunicativo tiene lugar la "negociación del significado" (Long, 1996), en el cual los estudiantes usan estrategias comunicativas, como pueden ser la aclaración de un pedido o la confirmación de la buena comprensión de una pregunta. El

papel de la negociación es considerado de gran valor para facilitar la cognición relacionada directamente con el desarrollo de una LE (Pica, 1994).

Algunos autores (Chapelle, 2001) defienden que el aprendizaje con juegos o simulaciones asistidos por ordenador y basados en el uso de tareas comunicativas en un contexto cercano al mundo real, es particularmente efectivo para crear las condiciones para la "negociación de significado". Esto ocurre sobre todo porque los usuarios de este tipo de juegos y simulaciones están muchas veces involucrados en una tarea con un propósito final, para la cual es necesaria la interacción con otros usuarios y la consecuente exposición a una amplia cantidad de la lengua meta. Tal y como ha sido apuntado por algunos investigadores una gran parte de este input se hace comprensible a través de la realimentación que tiene lugar entre los aprendices y sus interlocutores (García-Carbonell y otros, 2001), siempre y cuando la simulación o el juego sea asistido por ordenador y no únicamente basado en el ordenador. Además, el hecho de que los usuarios de este tipo de herramientas jueguen frecuentemente en tiempo real, lleva a que la producción y modificación de inputs logre desarrollar su competencia comunicativa (Peterson, 2005).

Las teorías socioculturales también ayudan a explicar por qué razón los juegos y simulaciones funcionan como método para la adquisición de una LE. Remitimos al lector a la parte 3 de este trabajo, al punto 3.3 Evaluación del conocimiento de una lengua, donde se expone la teoría de Vygotsky y su ZDP, una de las más influyentes. Recordamos, a propósito, la importancia de la mediación como proceso que permite al que aprende alcanzar y/o desarrollar

actividades mentales de orden superior gracias a la interacción con un interlocutor más competente. En definitiva, como apunta Peterson (2010:74) la adquisición de una LE se facilita por la participación en un diálogo colaborativo. La simulación y juego permite ese diálogo colaborativo destinado a la co-construcción de un *input* en un *output* comprensible.

### **1.2.3 La simulación y juego en la evaluación**

Chin, Dukes y Gamson (2009), en su trabajo *Assessment in Simulation and Gaming. A Review of the last 40 years*, tratan de circunscribir el potencial de la simulación y juego para el aprendizaje, así como las dificultades que rodean la cuestión de la evaluación y ofrecen algunas estrategias para superarlas.

Normalmente, hablar de evaluación es hablar de un proceso que permite la recogida de datos para demostrar si y, en caso afirmativo, hasta que punto, se han cumplido los objetivos de aprendizaje previamente determinados. Sin embargo, la evaluación debería de existir también en los micro niveles, como pueden ser en un momento determinado del curso o en una actividad concreta. La simulación y juego se encuadra en este último tipo de evaluación que comparte muchos rasgos con la evaluación formativa.

Una de las más grandes dificultades en la evaluación de SJ es que consume más tiempo que otros métodos más tradicionales. Por otra parte crear formas de recoger datos durante una SJ es particularmente difícil debido al final abierto que caracteriza este tipo de actividades. El uso de SJ implica, con mucha

frecuencia, que las decisiones se han de tomar sobre la marcha, y esta situación no facilita demasiado la recogida de datos de forma organizada. Sin embargo, hay profesores que la usan a pesar de estas dificultades, sobre todo porque los estudiantes creen en la validez de una evaluación hecha a lo largo de su proceso de aprendizaje; lo interpretan como un deseo sincero por parte del profesor de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación (Chin, Dukes y Gamson, 2009:556).

El gran reto cuando se trata de evaluar con SJ es encontrar el equilibrio entre la estructura y los participantes. Por estructura se entienden, por una parte, los elementos estables, que solo cambian en una simulación después de periodos largos y, por otra, los elementos volátiles, que pueden cambiar según la acción de los participantes en la SJ. Incurrir en negligencias en la estructura es arriesgarse a quedar atrapado en un modelo indeterminado, en el cual los participantes son libres para elegir, pero sin reflexionar sobre las coacciones que tendrían en un mundo real ni tenerlas en cuenta en sus decisiones. De este modo, Chin, Dukes y Gamson (2009: 559) puntualizan que todo responsable de la evaluación en cualquier situación que tenga que ver con una SJ debe de tener claros dos aspectos: ¿Los participantes están aprendiendo efectivamente el modelo del mundo real en el cual se basa la simulación? y ¿El modelo del mundo real que se está usando en la SJ tiene verosimilitud?

Ante la complejidad que caracteriza la evaluación en SJ algunos de los consejos que se proponen son: el primer paso es común a las evaluaciones en otros contextos, los objetivos de aprendizaje han de estar claros y bien articulados.

Hay cuestiones que ayudan a orientar el proceso, como por ejemplo ¿Qué habilidades o conocimientos quieren los responsables que los alumnos tengan al final del proceso? y ¿Cuál es la mejor forma de llegar a esos resultados? Un segundo paso sería determinar cuáles son las mejores técnicas para recoger los datos que permitan comprobar si los objetivos han sido logrados y a qué nivel. No existe una técnica universal que funcione bien en todos los contextos. En el caso de la SJ la elección de estas técnicas depende de las habilidades del facilitador y de las características propias de la simulación en cuestión y de los objetivos de aprendizaje a conseguir. Se puede utilizar un post test, esto es, una recogida de las impresiones individuales después de la SJ y antes de la discusión en grupo. No se necesitan más que 5 o 10 minutos para hacerlo, por lo que no se consume demasiado tiempo y tiene al menos dos ventajas: capturar las opiniones de los individuos antes que estos estén contaminados por la opinión del grupo y dar oportunidad a los participantes más introvertidos y tímidos para que se expresen en el caso de que, como ocurre con frecuencia, haya en el grupo algunos individuos que dominen la discusión en el *debriefing* (Petranek, Corey & Black, 1992).

Una variación de esta modalidad puede ser hacer un pre-test, además del post test. La ventaja más obvia de este procedimiento es que permite obtener datos que demuestran más directamente el impacto de la actividad. Esta evaluación puede asumir cuestiones basadas en habilidades, capacidades o en las actitudes. Adicionalmente el facilitador puede recoger datos durante la actividad. En este caso es buena idea que tenga la ayuda de una segunda persona u observador

externo. Toda esta información se puede utilizar durante el *debriefing*. Otra alternativa es hacer la grabación, en audio o video, de las actuaciones. Aunque se trate de una técnica, en ocasiones, intrusiva, ofrece la valiosa posibilidad de suministrar una permanente y completa colección de datos para posterior análisis. Evidentemente que, para concretizar esta técnica, es esencial que se obtenga el consentimiento de todos los participantes.

El aprendizaje de los alumnos también se puede evaluar por medio de un ensayo escrito o un diario (Petranek et al., 1992). La evaluación por escrito tiene varias ventajas, pero destacamos el hecho de dar a los participantes la oportunidad para reflexionar sobre lo aprendido y articularlo de la forma que les resulte más significativa (Chin et al., 2009: 562-563). Como se trata de una técnica en la cual hay que trabajar en grupo, la calificación final puede ser la nota media para todo el grupo o se puede distribuir en diferente proporción. También se puede ofrecer una puntuación global y los componentes del grupo se distribuyen el porcentaje de la nota final por consenso. Lo cierto es que, cualquiera que sea la estrategia de evaluación elegida, acertar en la estrategia es decisivo para la efectividad del uso de la metodología de SyJ (García-Carbonell, Watts y Andreu-Andrés, 2012); puesto que no existe metodología adecuada sino no va estrechamente ligada a la evaluación y viceversa.

La dificultad que conlleva la evaluación ha hecho que los procesos comunes de evaluación se consideren como una "caja negra". De forma idéntica a lo que ocurría en el paradigma behaviorista, la mayor parte de las evaluaciones observan solamente los *inputs* y los *outputs*, sin buscar una explicación para los

mecanismos de interacción que justifiquen el paso de unos a otros. Este es un defecto típico de los estudios cuasi-experimentales, que son eficaces para explicar bien los efectos de un programa, pero fallan rotundamente al no aportar información que sea capaz de mejorarlo, pues ignoran las variables intermediarias (Chen, 1990). Tal hecho es especialmente serio en el área de la simulación y juego, al tratarse de una metodología basada en sistemas dinámicos y sociales.

A finales de los años 90, Reynolds (1998) hace una propuesta de modelos lógicos en evaluación. Ésta propuesta consta de siete pasos que son totalmente aplicables a la simulación y juego. El primer paso es desarrollar un modelo lógico para la SJ que va a ser evaluada; el segundo sería medir los efectos de la participación en la simulación, teniendo como base el modelo lógico producido. El tercer paso es la colección de datos sobre los factores de mediación que puedan explicar los *outputs*. Se pueden incluir aquí factores personales, por ejemplo el aprendizaje previo o las actitudes y factores sociales, como son las decisiones tomadas durante la simulación o las interacciones afectivas. El cuarto paso incluye estimar los principales efectos de la participación en la SJ a nivel de interacciones y hechos; el quinto testa los mecanismos causales del modelo lógico para explicar los efectos. Es en este punto donde el modelo presenta uno de sus principales meritos. Además de explicar los efectos de la SJ, el modelo lógico puede ser utilizado para explicar cuales, de entre los varios factores, han contribuido más en el resultado final y cuáles no han tenido tanta importancia. El sexto paso es la extrapolación del aprendizaje adquirido a otros contextos y



el séptimo y último es la identificación, a partir del análisis de los pasos anteriores, de posibles mejoras.

Para terminar diremos algo sobre el uso de la simulación y juego en la evaluación del portugués como lengua extranjera (PLE). Recordamos que los dos principales protocolos de exámenes de portugués oficiales son los exámenes del CAPLE (Portugal) y los exámenes Celpe-Bras (Brasil). El examen oral, en ambos casos, tiene una duración aproximada de veinte minutos, donde los alumnos responden durante los primeros cinco minutos a preguntas sobre aspectos culturales del país. En el caso del examen CAPLE, los quince minutos restantes se utilizan para que los alumnos, en parejas, discutan y lleguen a un acuerdo sobre una situación, donde el tema es libre, con la única restricción que han de llegar a un acuerdo necesariamente. Quizá esta forma sea la más parecida a una simulación, pero se trataría más de un *role play*, ya que el hecho de tener que llegar a un acuerdo, restringe la libertad de acción de los examinandos y con ello los registros lingüísticos que éstos utilizan. Efectivamente, en las instrucciones que el CAPLE envía a los responsables de los exámenes DIPLE, DAPLE y DUPLE, para la Parte II, se dice textualmente: *Prevê-se que os candidatos façam a planificação de uma actividade ou resolvam uma questão negociando entre si concordancia ou apresentando pontos de vista que justifiquem a dificuldade em chegar a acordo* (ver Apéndice B). Considerando que la destreza de expresión oral tiene un peso total de 20% en la calificación final de estos exámenes y que está dividida en tres partes, el peso que tiene el ejercicio

de interacción en parejas en el conjunto de la evaluación del candidato es bastante reducido.

En cuanto a los exámenes Celpe-Bras los datos son algo distintos. En la Parte Individual de la prueba el candidato es entrevistado por el examinador en una conversación que dura alrededor de veinte minutos. La parte positiva de estas pruebas es que el peso de la parte oral es considerable; la menos positiva es que se trata de una entrevista totalmente guiada, donde el papel del entrevistador es determinante. Como apunta Halleck (2007:103), el examinador ha de estar muy entrenado para que la prueba de los candidatos tenga validez. Si no es así, puede pasar que gran parte del *input* generado durante la prueba sea obra del entrevistador y no de la persona que está siendo evaluada. Se hace a veces difícil determinar que parte del discurso producido en la interacción es mérito del evaluado.

Hasta el momento toda la argumentación en torno a la evaluación que se ha expuesto gira en torno a cómo evaluar en una simulación o juego, pero en ningún caso se ha encontrado investigación o literatura al respecto que proponga la simulación y juego como herramienta de evaluación de una lengua extranjera. De este hecho se desprende la importancia que pueda tener esta investigación, donde se propone un prototipo de herramienta para evaluar la expresión oral en portugués como lengua extranjera en los exámenes oficiales del CAPLE.

**Parte II**

**El Portugués en el Mundo**



## PARTE II: El portugués en el mundo

*Última flor do Lácio  
Inculto e bela*

*Língua Portuguesa*, Olavo Bilac (poeta brasileño)

---

### 2.1 Historia y evolución

Todas las lenguas oficiales de Europa occidental, excepción hecha del vasco, de origen desconocido, provienen de una de cuatro ramas de un árbol lingüístico bien conocido: el Indo-Europeo. Así, por ejemplo, de la rama helénica nació el griego, de la céltica el irlandés, de la germánica el inglés y de la románica el francés, el italiano, el castellano y el portugués. Una quinta rama, el eslavo, originó las diversas lenguas actuales de Europa oriental.

Entre los siglos IX y VI a.C. la Península Ibérica fue invadida y poblada por distintos pueblos. Fenicios, Griegos, Cartagineses y Celtas, todos dejaron su

huella en diversas áreas de la actividad humana. Sin embargo no han subsistido vestigios lingüísticos de esa presencia en las lenguas habladas hoy en los territorios de Portugal y España.

En el año 218 a.C. las legiones Romanas, comandadas por *Publius Cornelius Cipión*, invaden la Península Ibérica con el objetivo de frenar la expansión de los Cartagineses. Algunos años más tarde estos se ven obligados a capitular ante los Romanos y a dejarles sus posesiones. Alrededor del año 197 la Península está dividida en dos grandes regiones: la *Hispania Citerior* y la *Hispania Ulterior*. Bajo la administración de Augusto esta última sufre nueva división: surgen así la *Lusitania*, la *Betica* y la *Terraconense*. Las fronteras de *Lusitania* se correspondían aproximadamente a lo que es hoy Portugal continental (Fonseca, 1984). Los Lusitanos ofrecieron una legendaria resistencia a los Romanos, sobre todo gracias a las excepcionales capacidades estratégicas y guerreras de su jefe, Viriato. Solamente después de que éste fuera traicioneramente asesinado, en el año 139 a. C., los Romanos pudieran, por fin, ocupar el territorio lusitano.

Cuando el latín popular llegó a la Península Ibérica, traído por los soldados y colonos romanos, se hablaba en estas regiones varias lenguas, entre ellas las célticas, el ibero y el protovasco. Las lenguas célticas y el ibero han sido absorbidas por el latín popular, pero el protovasco se ha resistido y ha llegado a nuestro tiempo, siendo hablado en el País Vasco en España y en las regiones francesas de Bayona y Oloron (Fonseca, 1985).

A lo largo de los años los pueblos conquistados se benefician de la cultura superior de los romanos y poco a poco fueron adoptando su lengua y su

manera de vivir. En un proceso que dura hasta el siglo IX, la lengua de los romanos, el latín, se va a mezclar con las lenguas de los pueblos autóctonos originando el *romance*, un estadio intermedio entre el latín vulgar y las lenguas latinas modernas.

Alrededor del año 395 aparecen las primeras señales de declive del Imperio Romano, pero por esas fechas la latinización de los territorios que lo formaban era completa. La lengua latina fue uno de los elementos que más contribuyó a ese proceso de aculturación y la que ha dejado la huella más longeva al originar, entre otras, las dos lenguas más importantes habladas hoy en la Península Ibérica: el portugués y el castellano.

El latín vulgar, origen de todas las lenguas neolatinas o románicas, pasó por un proceso opuesto al del latín clásico. Este era esencialmente escrito y erudito, con tendencia a la uniformización y que, con el tiempo, se ha vuelto una lengua muerta. Destino muy diferente tuvo el latín vulgar: a medida que el Imperio Romano se expandía, el latín vulgar se mezclaba con las lenguas autóctonas, diferenciándose y originando nuevas lenguas (Teyssier, 1982). Entre las causas de esa diferenciación de tan notables consecuencias se destacan el aislamiento geográfico respecto a Roma en mayor o menor medida de las poblaciones ocupadas, las diferencias dialectales en la lengua de los colonos itálicos, los substratos lingüísticos originales y los superestratos lingüísticos consecuentes. Pero la causa más importante de diferenciación ha sido el incremento del acento de intensidad traído por los pueblos germánicos invasores. Ese acento se ha

sobrepuesto al latín vulgar hablado en Italia, Galia y en la Península Ibérica. Sin embargo, en el caso del territorio que hoy es Portugal pasó algo distinto:

*Ao longo da costa ocidental da península ibérica, o latim vulgar, mais livre da influência do acento de intensidade germânica do que em qualquer outra parte, mais livre, especialmente, do que no resto da península, se desenvolveu em língua portuguesa.*  
(Williams,1986: 26).

Efectivamente el hecho de que los pueblos de Europa del Norte invadieran la Península en 409 d.C. y dominaran áreas extensas del territorio peninsular hasta 711 no parece haber tenido gran influencia lingüística en este espacio, ya que visigodos y suevos han dejado a la lengua portuguesa tan solo unas veinte palabras.

Las invasiones árabes, que empiecen en 711, han tenido una influencia lingüística mucho más marcada en el portugués. Subsisten hoy en la lengua portuguesa cerca de 1000 palabras de origen árabe, muchas de las cuales son de uso muy frecuente por estar relacionadas con la agricultura y la alimentación: *arroz, alface, laranja, azeite, garrafa y jasmim* son solamente algunos ejemplos. Con la Reconquista Cristiana, que se hace en el sentido norte-sur, el árabe subsiste por algún tiempo en los dialectos mozárabes hablados por aquel entonces en las regiones que hoy constituyen el *Alentejo* y el *Algarve*.

El período que va del siglo IX, momento en que aparecen los primeros textos latino-portugueses, al siglo XI es llamado por los lingüistas "tiempo de transición". Con la Reconquista, a lo largo de los siglos XI y XII, el gallego-portugués se consolida como la lengua del territorio. En esta lengua se escriben



los documentos oficiales y los primeros textos literarios no latinos. Los *Cancioneiros*, recopilaciones de *cantigas* trovadorescas, son el mejor ejemplo de ello. Los tres principales son: el *Cancioneiro da Ajuda*, copiado en Portugal a finales del siglo XIII, inicios del XIV (son 310 *cantigas*, casi todas de amor); el *Cancioneiro da Vaticana*, hoy propiedad de la Biblioteca del Vaticano (son 1.205 *cantigas*, de todos los géneros) y el *Cancioneiro de Colocci-Brancutti*, copiado en Italia a finales del siglo XV (está constituido por 1664 *cantigas* de todos los géneros).

Con la independencia de Portugal ante Castilla en 1143 y la reconquista cristiana del sur se favorece la interacción de los dialectos del norte con el mozárabe. Este contacto origina a lo largo del siglo XII un proceso de diferenciación entre el gallego y el portugués. Nace así el portugués arcaico.

En el siglo XV se escriben los primeros textos en un portugués que se puede considerar como el ascendente más directo del portugués actual. Dos obras literarias de 1344 destacan en este período: *Crónica Geral de Espanha* y *Livro de Linhagens*, de D. Pedro, conde de Barcelos, hijo bastardo del rey D. Dinis.

Con los Descubrimientos Portugueses de los siglos XIV a XVI el portugués entra en una fase de expansión muy significativa que le permitió llegar a África, Asia y América. La influencia se nota en los dos sentidos: por una parte, el portugués se impone como lengua oficial en algunos de esos territorios (Brasil y Angola, por ejemplo) y, por otra, la lengua portuguesa incorpora palabras a su vocabulario provenientes de las lenguas con las que entra en contacto. Algunos ejemplos: *jangada* de origen malayo y *chá*, de origen chino. También

abundan los ejemplos en sentido contrario: todavía existen en la lengua japonesa unas cuatrocientas palabras de origen portuguesa como, por ejemplo, *sabato*, *botan*, *shoro*, *iruman* y *koppu* ([www.visitjapanworld.blogspot.com](http://www.visitjapanworld.blogspot.com)). Ejemplos de otras lenguas que han incorporado palabras de origen portuguesa son el suaíli, el bengalí, el tétum (de Timor) y el africaner (de África del Sur) ([www.colonialvoyage.com](http://www.colonialvoyage.com)).

El portugués se introduce en Oriente por tres vías: la político-administrativa, el comercio y la actividad misionera pero es esta última la de mayor impacto (Marcos de Dios, Alonso Romo, 2002). Esta lengua llega a ser en los siglos XVI y XVII *língua franca*, o sea, la lengua de los negocios en las costas del Océano Índico debido a la expansión colonial y comercial de Portugal en esos siglos. El portugués se ha utilizado en aquella época no solamente en las ciudades locales sino también por muchos gobernantes en contactos con extranjeros poderosos, por ej. con holandeses, ingleses y daneses. En Ceilán el portugués se usa para todos los contactos entre los europeos y la población nativa; varios reyes de Ceilán lo hablan con fluidez y nombres portugueses son comunes en la nobleza. Cuando los holandeses ocupan la costa de Ceilán se toman medidas para frenar la expansión del portugués. Sin embargo, esta lengua está tan asentada entre los habitantes de Ceilán que hasta incluso las familias de los burgueses holandeses comienzan a utilizar la lengua portuguesa (Morão Correia, 1959: 14). Un gobernador holandés escribía en 1704: *Se você fala português no Ceilão você é entendido em qualquer lugar* ([www.colonialvoyage.com](http://www.colonialvoyage.com)).

En Batavia, capital de las Indias Orientales Neerlandesas –la actual Jakarta- el portugués fue la lengua hablada en los siglos XVII y XVIII. Las misiones religiosas contribuyeron a esta gran expansión de la lengua portuguesa, pues las comunidades que se convertían al catolicismo la adoptaban. También las misiones protestantes –holandesas, danesas e inglesas- que trabajaron en India fueron forzadas a usar el portugués como lengua de evangelización ([www.2.crb.ucp.pt](http://www.2.crb.ucp.pt)).

Una vez asentada la presencia portuguesa, el portugués se mezcla con las lenguas autóctonas y tiene origen el *crioulo português*. Se habla portugués, puro o *crioulizado*, por toda la India, en Malasia, Sion, Conchinchina, Basora (Turquía) y La Meca. No solo lo hablan los portugueses y sus descendientes sino también hindúes, mahometanos, judíos, malayos y los propios europeos de otras nacionalidades entre sí y con los indígenas. Por estas razones, no es extraño que el portugués fuera la *língua franca* en las relaciones de los europeos con el Oriente y que sirviera de vehículo a la mayor parte de los términos exóticos asiáticos, africanos y americanos hacia las lenguas europeas (Fonseca, 1985).

Hoy en día existen todavía algunas comunidades donde se habla ese portugués. En Malaca (Malasia), que se separó del dominio portugués en 1641, hay 1.000 personas que lo hablan; en la India, en Korlai hay alrededor de 900 y en Damão 2.000; en una importantísima ciudad de la India que fue portuguesa hasta 1961, Goa, un 3,5% de la población habla portugués, lo cual corresponde a unas 40.000 personas ([www.colonialvoyagecom/pt/asia/lingua/heranca.html](http://www.colonialvoyagecom/pt/asia/lingua/heranca.html)).

En el continente asiático hay dos territorios que tienen el portugués como lengua oficial: Timor Leste, que ha estado bajo administración portuguesa hasta 1975 y cuya lengua local es el *tétum*, y Macao, territorio chino administrado por Portugal hasta 1999. La lengua hablada ahí es el chino, pero el portugués se utiliza en la administración y es hablado por una minoría de la población ([www.linguaportuguesa.ufrn.br](http://www.linguaportuguesa.ufrn.br)).

A pesar de la presencia actual más bien modesta en Oriente, el portugués es la lengua de millones de personas repartidas por Europa, África y América, lo cual permite y justifica la designación de "lengua transcontinental" (Luz Afonso, 2008). Muchas veces se utiliza el término lusofonía para designar ese espacio geográfico y cultural donde la lengua portuguesa es el hilo conductor. La lusofonía es, pues, el conjunto formado tanto por los países donde el portugués es la lengua materna de casi toda la población, como es el caso de Portugal y Brasil, así como por países que adoptaron el portugués como lengua oficial por razones históricas pero en los cuales es esencialmente la lengua de las instituciones y de la enseñanza pero no la lengua mayoritariamente hablada por la población, como es el caso de Angola, Mozambique o Timor-Leste. En algunos contextos el término engloba también las comunidades donde el portugués es la lengua de comunicación y uso solamente para una pequeña parte de la población, como ocurre en Goa y en Macao (Cao Ponso, 2011).

A continuación presentamos algunos datos sobre el portugués en los países lusófonos, empezando por Brasil, sin lugar a dudas el de mayor influencia en la actualidad.

## 2.1.1 El portugués en Brasil y en los demás países lusófonos

*Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa isso camarada  
Me dá um cigarro*

Oswald de Andrade, 1924<sup>1</sup>

El portugués de Brasil presenta considerables particularidades que lo distinguen del portugués de Portugal. El proceso que llevó a su forma actual empezó en el siglo XVI con la llegada de los colonizadores portugueses al territorio y tiene en la contribución de las lenguas indígenas, de los dialectos africanos<sup>2</sup> a lo largo de los siglos siguientes y de los inmigrantes italianos, alemanes, japoneses, etc. en los siglos XIX y XX sus otros factores de formación.

---

<sup>1</sup> Oswald de Andrade fue uno de los ideólogos de la *Semana de Arte Moderno* de 1922, cuyo principal objetivo era romper con los modelos tradicionales de Portugal y destacar el tono coloquial de la lengua portuguesa hablada en Brasil. Sobre la relación entre el Modernismo brasileño - movimiento en el cual se integró el evento - y la forma como la lengua refleja la identidad de un pueblo, dice M.Silva Brito: "*Um dos traços marcantes do modernismo é apartar das letras a influência portuguesa, é a ruptura com as formas tradicionais de expressão, fundadas no purismo, na gramática herdada dos descobridores. A deformação do idioma, a tentativa de sistematizar a fala brasileira numa língua própria, o desejo de tornar válida a dicção nacional, decorrem também de motivos políticos e sociais e não apenas de razões estéticas ou de mera doutrina literária. O propósito de diferenciar o idioma português do brasileiro, é uma forma de contribuição à política antilusitana do tempo*" (Brito, 1974).

<sup>2</sup> Brasil recibió el 38% de todos los esclavos africanos que llegaron a América. Entre los años de 1501 y 1866 se calcula que han llegado a Brasil 4.000.000 de esclavos africanos (<http://obrasilpordentro.blogspot.com.es/2011/11/los-negros-en-brasil.html> )

Se estima que a principios del siglo XVI, cuando los portugueses llegaron a las tierras que más tarde constituirían Brasil, habría en el territorio unos 5 millones de indígenas que hablaban alrededor de 1000 lenguas. Esas lenguas, así como sus hablantes, han ido desapareciendo poco a poco hasta que, a la fecha de hoy, se calcula que sobreviven unos 300.000 indios y unas 180 lenguas (Conceição, 2008: 6). Entre las lenguas más habladas en el territorio en el momento de la llegada en 1500 de la armada portuguesa capitaneada por Pedro Álvares Cabral, descubridor oficial de Brasil, ocupaban un lugar destacado las lenguas de la familia Tupi. El siguiente párrafo, escrito hace más de 100 años, da idea de su importancia:

*Nenhuma língua primitiva do mundo, nem mesmo o sanscrito, ocupou tão grande extensão geographica como o tupy e os seus dialectos [...]nos nomes dos lugares, das plantas, dos ríos e das tribus indígenas, que ainda erram por muitas destas regiões, os imperecedores vestigios da língua [...]Confrontando-se as regiões ocupadas pelas grandes línguas antigas, antes que elas fossem linguas sabias e litterarias, nenhuma encontramos no velho mundo, Asia, Africa ou Europa, que tivesse ocupado uma região igual à da área ocupada pela lingua tupy (Barreto y Laet, 1895: 89-90).*

Cuando los portugueses llegan a tierras de *Vera Cruz*, primer nombre dado por los portugueses a Brasil, se ven obligados a aprender la lengua de los indígenas, básicamente el tupi, ya que los tupi son superiores en número y tienen un estilo de vida que se adapta muy bien al medio, otorgándole, de esa forma, una ventaja sobre los colonizadores.

Los jesuitas, valiéndose del parentesco y de la cercanía entre las lenguas de la familia tupi, forjan la *língua geral* para utilizarse en la catequización de los

indios. Unos de los primeros jesuitas, José de Anchieta, informa a la corte que "...estes índios, entre quem estamos agora, nos dão seus filhos para que os doutrinemos....aprendem as orações em português e na própria língua" (citado por Silva Neto, 1976: 72).

La *língua geral*<sup>3</sup> fue indispensable para la comunicación entre europeos, indígenas y mestizos hasta el siglo XVIII. En esa época había dos *línguas gerais*: la *língua geral* paulista, hablada en el sur del país en el proceso de expansión *bandeirante*<sup>4</sup> y la *língua geral* amazónica, usada en el proceso de expansión en esa región. La *Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil*, de José de Anchieta, representa la normalización de la lengua hablada por los indios del litoral, antes de hacerse la *língua geral paulista*

([www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua\\_geral.html](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html)).

Durante todo ese tiempo el portugués es la lengua enseñada en las escuelas pero en la vida cotidiana se usa la *língua geral*. Sin embargo, el portugués es la lengua de prestigio, empleada por cargos públicos y en la ciencia. Brasil se comunica con el mundo en portugués, pero en un portugués donde el vocabulario se ha reducido por el hecho de que en aquellos territorios no

---

<sup>3</sup> Reciben este nombre las lenguas de base indígena practicadas ampliamente en el territorio brasileño durante el período de la colonización. La expresión *língua geral* es también usada genéricamente para hacer referencia a aquellas lenguas que se hicieron lenguas de contacto intercultural, de colonización, siendo habladas por indios de diferentes naciones, tupi y no-tupi, por portugueses y descendientes y por esclavos africanos. En esta acepción es sinónimo de lengua franca

([www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua\\_geral.html](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html))

<sup>4</sup> Los *Bandeirantes* eran expediciones que, a partir del siglo XVI, penetraban en el interior de Brasil, sobre todo en la región de *São Paulo*, en busca de riquezas minerales, esencialmente plata, y de indígenas para la esclavitud. La mayor parte de las expediciones –que llevaban una bandera, de ahí su nombre– eran formadas por indios (esclavos y aliados), *caboclos* (mestizos de indias con blancos) y algunos hombres blancos, capitanes de la bandera ([www.historialivre.com](http://www.historialivre.com), [www.museudacidade.sp.gov.br](http://www.museudacidade.sp.gov.br)).

existen muchos de los objetos y situaciones que existen en Portugal (Soares Bortoloni, 2005: 56).

Hacia el final de la segunda mitad del siglo XVI llegan a Brasil miles de esclavos africanos y, con ellos, nuevas lenguas. Sin embargo, esas lenguas no han tenido demasiada influencia en la formación de la variante americana del portugués, pues los esclavos co-étnicos, es decir, que hablan la misma lengua, eran separados desde África con el objetivo de evitar que se organizaran y reaccionaran contra el sistema de explotación de esclavos. Para comunicarse necesitan utilizar la lengua portuguesa o la lengua de los indígenas. No pueden organizarse en núcleos familiares que permitiría el fortalecimiento de sus lenguas maternas. A pesar del silenciamiento forzado, hay quien atribuye la responsabilidad de la tarea de la difusión y de la generalización del portugués popular en el territorio brasileño a los esclavos africanos y sus descendientes debido a la movilidad de éstos acompañando a sus señores (Mattos e Silva, 2004). Como es sabido, a los esclavos se les impide estudiar, siendo el analfabetismo en este grupo social alrededor de 99% (Mattos e Silva, 2004: 72), por lo que el aprendizaje del portugués se hace en contextos no-formales. La irregularidad es uno de los factores que ha contribuido a que el portugués popular que se habla y escribe mayoritariamente en Brasil esté lejos de conformarse con el modelo europeo de lengua que orientó la creación de la norma-patrón del portugués presente en las gramáticas tradicionales (Conceição, 2008:8).



A mediados del siglo XVIII, la administración portuguesa, liderada por el polémico y enérgico Marquês de Pombal, ministro todopoderoso del rey D. José I, atento al hecho de que, pasados los 250 años desde su llegada a Brasil, la lengua portuguesa seguía teniendo un papel secundario en las interacciones cotidianas, decidió tomar medidas al respecto. El 28 de junio de 1759 se decreta una serie de reglamentaciones por medio del *Alvará Régio* ([www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html](http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html)). En lo que se relaciona con los indios se les asegura la "libertad", pero se les prohíbe andar desnudos, hablar en sus lenguas y construir casas colectivas, una costumbre muy arraigada en la cultura indígena. Además, todos deben pasar a tener también un apellido en portugués.

Entre las medidas tomadas por el *Alvará Régio*, una de las principales es redimensionar el uso de la lengua portuguesa. En la práctica se ordena la expulsión de los jesuitas, después de más de 210 años en la colonia, la prohibición del uso y enseñanza de la *língua geral* en las escuelas y la imposición de la enseñanza-aprendizaje en lengua portuguesa. Así se destruye toda la estructura de enseñanza que hasta entonces ha estado en manos de los jesuitas; pero como la administración no logra crear ni mantener una nueva estructura adecuada a las necesidades, la educación formal en Brasil se queda durante más de 50 años en un estado de total estancamiento y solo se relanza gracias a un gran acontecimiento en la historia portuguesa.

Con la expulsión de los jesuitas y la prohibición del uso de la lengua indígena, la *língua geral* ha ido, poco a poco, dejando de utilizarse, de manera que hoy en

día la mayoría de los brasileños desconoce la importancia de esa lengua y de las demás lenguas indígenas para la formación lingüística del pueblo brasileño (Conceição, 2008: 6-7). De todos modos, hasta el siglo XVIII Brasil fue un país bilingüe: en casa se hablaba portugués; fuera de ella se hablaba en el norte el *nheengatu* y en el sur el *tupi guaraní* o, lo que es lo mismo, la *língua geral paulista* (Castilho, 2001: 7).

La afirmación del portugués como lengua hegemónica en tierras brasileñas se benefició en gran medida de un acontecimiento trascendente de la historia de Portugal. En 1808, la familia real portuguesa se ve forzada a abandonar el país para refugiarse en Brasil debido a las invasiones napoleónicas. *Rio de Janeiro* pasa a ser la capital del imperio portugués y a esta ciudad llegan muchas elites rurales buscando los placeres de la vida urbana, muy modificada debido a la presencia de la corte. El portugués empieza entonces a difundirse por todo el país a partir de las ciudades hasta el punto de que la *língua geral* se queda confinada al interior y a las aldeas de los jesuitas. A partir de ese momento pasa a existir una duplicidad lingüística en Brasil: por un lado, las capas altas de la sociedad -los blancos y los mestizos ascendidos socialmente- cuya lengua era "fiel espejo del patrón culto del portugués colonizador" (Soares Bertoloni, 2005: 57) y por otra parte, el pueblo, los descendientes de los indios, negros y mestizos que hablan criollo (Silva Neto, 1976: 80).

La preocupación por modernizar la economía, defender las fronteras y blanquear la población indígena, mayoritariamente indígena y afrodescendiente, lleva al gobierno a tomar medidas que favorecen la llegada a

Brasil a partir del siglo XIX de grandes contingentes de inmigrantes (Kreutz, 2003). Entre ellos destacan las comunidades italiana, alemana, polaca y japonesa. Como curiosidad, en términos demográficos la lengua japonesa es actualmente la segunda lengua más hablada en Brasil.

La fuerte presencia de los inmigrantes y de sus lenguas supone un alejamiento de la *língua geral*. La preocupación de los especialistas por la influencia que estas lenguas podían llegar a ejercer lleva a João Ribeiro, uno de los primeros gramáticos de la lengua portuguesa en su variante brasileña, a afirmar la posibilidad de que en el sur de Brasil, en un siglo se destruiría la unidad étnica si las circunstancias no impidieran la evolución que se notaba en esos momentos (João Ribeiro, citado en Orlandi, 2002). Aunque no se ha hecho realidad, la preocupación de este gramático indica la manera en que las lenguas de los inmigrantes fueron poco a poco asumiendo importancia, lo cual llevó al gobierno a tomar medidas buscando garantizar un espacio exclusivo y privilegiado para la lengua portuguesa. Entre esas medidas se destaca la nacionalización obligatoria de las escuelas étnicas en 1939. Pero otras medidas anteriores incluyen: en 1864, una remuneración especial para profesores que enseñaran el portugués; en 1909, subsidios a los profesores de las escuelas étnicas que enseñaran dos horas diarias de portugués; y en 1938, la prohibición de usar material didáctico que no fuera en portugués y la determinación de que todos los profesores y directores de escuelas fueran brasileños.

Establecido como la "lengua nacional", el portugués pasa a ser enseñado en las escuelas brasileñas a lo largo del siglo XIX y en buena parte del siglo XX, a

través de las *Antologías*. La *Antologia Nacional* solamente deja de usarse en 1971, cuando se publica la Ley de Directrices y Bases de la Educación brasileña –LDB nº 5692- que origina nuevas perspectivas en la enseñanza de la lengua portuguesa. En dicha Ley se puede leer: “*No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira*” (LDB Nº. 5692/1971, Art. 4º, par.2º).

No ha sido ni es pacífica la cuestión del nombre de la lengua hablada en territorio brasileño. En el pasado, para evitar elegir entre "lengua portuguesa" o "lengua brasileña" se la ha designado "lengua nacional". La Constitución brasileña del año 1946 termina por denominar la lengua del país como "lengua portuguesa" (Orlandi, 2005: 29). En 1988 ocurre un cambio significativo: la Constitución de ese año declara la lengua portuguesa como la lengua oficial, hecho que no se puede considerar anodino, ya que "el cuadro brasileño se compone de muchas naciones" (Castilho, 2001: 7).

La cuestión lingüística nunca es un hecho aislado. Siempre arrastra consigo una serie de consideraciones y decisiones que muestran la estrecha conexión que mantiene con la cultura del país o nación donde se habla una determinada lengua. Dicho de otro modo: muchas veces hablar de lengua es hablar de identidad de un país o región. Como destaca Hobsbawm (1990), en el proceso de construcción de los estados-naciones, en el periodo comprendido entre el final del siglo XIX y el comienzo del siglo XX, la moderna concepción de nacionalidad tuvo un fuerte vínculo con la cuestión lingüística. A la par con este sentimiento, el portugués de Brasil sufrió, a lo largo del siglo XIX, por medio

del trabajo de los gramáticos, un proceso que corresponde, en la opinión de algunos investigadores, a un *gesto de apropriação dessa língua* (Orlandi, 2002). Ese concepto no es reciente ni nuevo: en la obra *O Idioma do Moderno Portugal comparado com o do Brasil*, editado en 1879, ya se reivindicaba la idea de "escribir como se habla en Brasil y no como se escribe en Portugal".

Un momento histórico esencial para la afirmación de su identidad ocurre en Brasil en 1922, al celebrarse el primer centenario de la independencia. Es de ese año el movimiento literario del Modernismo que busca marcar, definitivamente, la distinción entre Brasil y Portugal. Algunos consideran ese año fundamental en la constitución de la identidad brasileña y añaden que conmemorar la independencia es también transgredir, lo cual incluye, de forma muy destacada, la transgresión lingüística, afirmando así la singularidad (Santilli, 1998: 27). Este intento de afirmación de Brasil no es algo exclusivo de Brasil: también los otros países miembros de la *Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa* o CPLP, buscan definirse a sí mismos a partir de la diversidad que presentan con relación a Portugal (Martins Machado, 2010: 69).

Esta forma de enfocar la relación lengua-identidad origina una posición de autoría del sujeto con relación al Estado (brasileño) por medio de la lengua:

*A gramatização <sup>5</sup>do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de*

---

<sup>5</sup> *Gramatização* es definido por Auroux (1992: 65) como el proceso que conduce a describir y a instrumentalizar una lengua con base en dos tecnologías que siguen siendo hoy los pilares de nuestro saber metalingüístico: la gramática y el diccionario.

*individualização que são desencadenados: individualiza-se o país; individualiza-se seu saber; individualiza-se seu sujeito político e social* (Orlandi, 2005: 28).

Algunos consideran la implementación del *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), en 1993, la creación de la *Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira* (SIPLÉ), en 1992 y la creación del primer curso de licenciatura en *Português do Brasil como segunda língua*, en la UnB, en 1998, como los acontecimientos lingüísticos que señalan el inicio de un nuevo momento en el proceso de gramaticalización brasileño (Zoppi-Fontana y Alves Diniz, 2008: 99).

La evolución del portugués de Brasil induce a pensar en el modelo tetralingüístico y en sus implicaciones. En las sociedades humanas las lenguas tienen distintas funciones que pueden cambiar con los acontecimientos histórico-sociales. Así, la primera lengua del modelo es la vernácula, materna o territorial, de comunidad o origen rural, más bien creada para *communier* que para *communiquer* (Gobard, 1976: 34); la segunda lengua es la vehicular, urbana, estatal o incluso mundial, es la que es aprendida por necesidad y destinada a la comunicación entre ciudades. Se trata, pues, de la lengua de la burocracia, de los intercambios comerciales. El tercer tipo es la lengua referencial, que es la lengua de la cultura, del sentido, de la inteligencia, teniendo relación sobre todo con la figura del académico. El cuarto y último tipo es la lengua mítica que, aunque también tenga que ver con la cultura, se relaciona esencialmente con la figura del poeta.

Las condiciones de producción pueden llevar a una redistribución de las lenguas (Celada, 2002). Así, el lugar ocupado por el portugués en relación a

otras lenguas parece haberse modificado a partir de los cambios ocurridos en las condiciones de mercado, cambios que tienen que ver con el poder de mercado particularmente de *Mercosul*. Esa es la razón por la cual los instrumentos lingüísticos, sobre todo los manuales de PLE producidos en Brasil, pasan, a partir de cierto momento – más o menos desde el inicio del siglo XXI – a *construir discursivamente novos sentidos para o português do Brasil, a saber, os de uma língua veicular – e não apenas de uma língua de integração regional* (Zoppi-Fontana y Alves Diniz, 2008: 108). El portugués de Brasil se hace, así, una lengua de acción, de interacción, de cambios, es decir, vehicular (Gobard, 1976).

En resumen, una serie de acontecimientos histórico-económicos ha hecho que la lengua portuguesa de Brasil ganara nuevo estatus. Para ello ha contribuido mucho la demografía de Brasil, que en 2010 contaba con más de 190.000.000 de habitantes ([www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br)), lo cual quiere decir que de cada diez personas en el mundo que hablan portugués, al menos siete viven en Brasil. En las últimas décadas la lengua nacional de Brasil ha sobrepasado fronteras para merecer hoy la denominación de lengua transnacional. Su nuevo papel lleva a otro cambio significativo: eclipsa el lugar histórico de Portugal como centro de la lusofonía porque es a través de Brasil que la lengua portuguesa se puede vender como un producto de mercado (Zoppi-Fontana y Alves Diniz, 2008: 111).

Es natural que, gracias a su particular historia, algunos consideren que la lengua portuguesa hablada en Brasil presenta una cierta dualidad. Se refieren al

hecho de que hay una lengua dominante que es la escrita formal, de carácter conservador y donde se conservan indicios de la gramática tradicional portuguesa y otra, la hablada y escrita por los brasileños cultos en su día a día, el portugués brasileño, que porta muchas particularidades consideradas por no pocos gramáticos contemporáneos como errores (Soares Bortolini, 2005: 57).

Los aspectos que distinguen al portugués europeo del de Brasil son de distinta índole. A nivel fonético la pronunciación del portugués americano es más suave (Soares Bertolini, 2005: 58) y las vocales son más articuladas, no son "tragadas" como en el caso del portugués de Portugal. Sobre este asunto dice Carlos Reis, autor ampliamente citado en este trabajo, que las dificultades que siente un hablante del portugués americano en entender a un hablante de la variante europea tiene una explicación algo embarazosa para los portugueses: es que en Brasil se habla mejor que en Portugal. Se habla mejor porque se articula mejor, se pronuncia con claridad y no se "comen" vocales (Reis, 2001: 8). Es decir, los brasileños pronuncian todas las vocales, incluidas las átonas, mientras que quien escucha a un portugués, hablando a un ritmo normal, tiene la impresión de que solo se pronuncian las vocales tónicas. Por ejemplo, las cuatro sílabas brasileñas *telefone* se reducen a dos en Portugal: *telfon\**(Castilho, 2001: 7). A nivel léxico aparecen términos en Brasil que no existen en Portugal y viceversa debido, sobre todo, a las diferentes herencias culturales de ambos países. Pero aún así se puede decir que la diferencia no es grande. Una investigación realizada por la Universidad de Lisboa destinada a la obtención de los términos para integrar el diccionario *Português Fundamental* llegó a la conclusión de que



el núcleo central del portugués de Brasil se identifica en gran medida con el portugués europeo, ya que de los 2.217 vocablos elegidos, solo 80, esto es, un 3,6% de los vocablos, correspondían a otros diferentes en el portugués de Brasil, o que carecían de término correspondiente en la cultura y sociedad brasileñas (Camargo Biderman, 2001: 5).

A un nivel más gramatical, se pueden resumir en dos las disimilitudes más importantes: reorganización del sistema pronominal y uso mayoritario de la proclisis en detrimento de la enclisis (Castilho, 2001: 7).

A la pregunta de por qué los brasileños entienden mejor el español que los argentinos el portugués, Fisher, lingüista americano, señala que los dos retos más grandes que presenta la lengua portuguesa para los estudiantes hispanohablantes son los fonemas nasalizados y el hecho de que, para los oídos de los no nativos, no se escuche muchas veces la sílaba final de las palabras (Revista *Veja* nr. 1.463, abril/2000:

<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling08htm> ).

Una de las diferencias esenciales más grandes entre la lengua portuguesa y la castellana es el sistema vocálico. El portugués es más rico en timbres vocálicos pues tiene nueve vocales orales y cinco nasales, contra las cinco vocales orales del castellano. Esa diferencia tiene que ver con otra que también encuentran difícil los hispanohablantes que estudian PLE: las nasalizaciones. Además de las cinco vocales nasales, están los diptongos *õe*, *ãe* y *ão*. Algunas de estas nasalizaciones se relacionan, a su vez, con otro fenómeno del portugués: la caída de los -l- y -n- intervocálicos. Por eso el plural de león en portugués es

*leões*, el plural de *mão* es *mãos* y el plural de *pão* es *pães*. El castellano es una lengua más sonora; el portugués es más blando, más suave, debido a que cierra las *a*, las *e* y las *o* átonas, como en las formas *falámos*, *serve* o *parado*. Las sílabas átonas se atenúan o casi desaparecen, por lo que un español que entiende el portugués escrito tiene dificultades para entenderlo hablado, mientras que la inversa no ocurre (Fonseca, 1985).

Otra diferencia que confunde a muchos estudiantes de PLE es la utilización del pronombre *você* en la variante americana en situaciones de comunicación en las que el portugués europeo utiliza *tu*.

Además de los aspectos comentados, el hecho de que Brasil no adoptara la reforma ortográfica establecida en Portugal en 1911 ha contribuido a que las dos variedades se alejaran. Una de las consecuencias que tuvo esa decisión -y que es uno de los principales argumentos de los defensores del Acuerdo Ortográfico firmado en el 2008- es la doble traducción. Por ejemplo, las Naciones Unidas editan doblemente los documentos en portugués: en la variedad portuguesa y en la variedad brasileña.

Entre los otros países lusófonos, en Angola el portugués es lengua oficial, aunque no es la lengua materna de la mayor parte de los angoleños. De sus 18.000.000 de habitantes (censo de 2011: [www.indexmundi.com](http://www.indexmundi.com)), los datos existentes sobre el número de habitantes que tiene el portugués como lengua materna oscilan entre 20% (Gorski Severo, 2011), 30% ([www.movv.org](http://www.movv.org)) y 40% (Müller de Oliveira y Dornelles, 2007). Son sobre todo jóvenes y pertenecientes a la élite urbana. El portugués es principalmente la lengua de la enseñanza y de

la administración y existe una política que defiende la coexistencia del portugués y las lenguas nacionales. Entre éstas destacan la lengua *umbundu*, hablada por el 90% de la población del país, seguida del *kimbundo*, lengua de la capital cuyo léxico se mezcló con el portugués. El *Instituto de Língua Nacionais*, vinculado con el Ministerio de la Cultura de Angola, tiene entre sus objetivos principales la preservación y promoción de las lenguas nacionales y hay emisoras de radio que vehiculan programas en siete lenguas nacionales (Gorski Severo, 2011: 944).

Otro país lusófono es Mozambique, que tiene actualmente una población de casi 20.000.000 ([www.basiliomuhate.blogspot.com.es](http://www.basiliomuhate.blogspot.com.es); [www.macua.blogs.com](http://www.macua.blogs.com)). Según una encuesta de 1997, el 39,6% de la población de Mozambique utiliza la lengua portuguesa; 8,8% la usan en casa y 6,5% la consideran su lengua materna. Este último porcentaje se mantiene en un estudio hecho diez años después (Müller de Oliveira y Dornelles, 2007). El portugués convive con unas veinte lenguas nacionales y con el inglés (Santana, 2010). Las lenguas nativas habladas en este país pertenecen al grupo bantú. La más frecuente es el *emakhuwa* (26,3%), seguida del *xichangana* (11,4%) y el *elomwe* (7,9%). Otras lenguas presentes son el *bitonga*, el *chope* o el *macua*, entre otras. (Santana, 2010).

El archipiélago de Cabo Verde tiene también el portugués como lengua oficial, aunque se calcula que es la lengua materna de alrededor del 40% de la población (Müller de Oliveira y Dornelles, 2007). Con 491.575 habitantes (censo de 2010: [www.asemana.publ.cv](http://www.asemana.publ.cv)), los cabo-verdianos hablan *crioulo* o *portugués cabo-verdiano*, como a veces se llama.

El origen de esta lengua viene del momento del descubrimiento del archipiélago no habitado por los portugueses en 1460. Los descubridores la colonizaron con esclavos africanos que, como venían de distintas regiones de África, utilizaban para comunicarse entre sí y con sus señores una lengua que mezclaba el portugués con sus lenguas nativas (Caniato, 2002: 130). El peso de las lenguas maternas de los esclavos africanos en la creación del *crioulo* se comprende por la presencia aplastante de esclavos en Cabo Verde. Hay registros de 1582 de unos 13.700 esclavos y una centena de blancos. La lengua *crioula* se esparció por las islas. Hoy hay dos variantes: la de *Barlavento* (norte) y la de *Sotavento* (Sur).

En Cabo Verde, la lengua de la administración es el portugués y es la lengua de la enseñanza en el archipiélago, instaurada en 1817. Pero los niños cuando llegan a la escuela no hablan portugués, sino *crioulo*, que es la lengua de la identidad cabo-verdiana, aunque es considerada por los propios hablantes como una mera forma de comunicación, ya que carece de un sistema definido (Jones Arruda, 2011).

Guinea Bissau tiene, según el censo de 2009, 1.449.230 habitantes ([www.guineabissau.net](http://www.guineabissau.net)). En 1983, el 44% de la población hablaba *crioulos* de base portuguesa y un 20%, el portugués como lengua materna. El portugués se utiliza en el espacio geográfico correspondiente a la *praça*, esto es, a la zona central y comercial de la capital (Bissau). Este territorio presenta otra particularidad: al estar enclavado entre países francófonos, existe entre la población una fuerte tendencia a aprender el francés, hecho que no facilita lógicamente la

consolidación de la lengua de Camões en Guinea Bissau ([www.linguaportuguesa.uf.rn.br/pt](http://www.linguaportuguesa.uf.rn.br/pt)).

En *São Tomé e Príncipe* el porcentaje de ciudadanos que tiene el portugués como lengua de uso corriente es similar al de Guinea Bissau, cerca del 20% (Müller de Oliveira y Dornelles, 2007). En el país, que tiene una población de alrededor de 187.300 ([www.telanon.info](http://www.telanon.info)), además de portugués, se habla el *forro*, el *angolar*, el *tonga* y el *monco*. El *forro* es un criollo de origen portugués que surgió de la antigua lengua hablada por la población libre y mestiza de las ciudades. El portugués que se habla corrientemente en *Sao Tomé e Príncipe* tiene muchos puntos en común con el portugués arcaico en la pronunciación, el léxico e incluso en la construcción sintáctica. Era la lengua hablada por la población culta, la clase media y los dueños de propiedades. Hoy día es el portugués hablado por la población en general, mientras que la clase política y la alta sociedad utilizan la norma patrón, el portugués europeo, que se aprende frecuentemente en Portugal durante los estudios universitarios ([www.linguaportuguesa.uf.rn.br/pt](http://www.linguaportuguesa.uf.rn.br/pt)).

Otro país de ámbito portugués es Timor Leste que en el año 2011 registraba 800.000 habitantes ([www.secomunidades.pt](http://www.secomunidades.pt)). Se hablan en el territorio 15 lenguas pero es el *tétum* la lengua vehicular, además de lengua oficial. El portugués ha vivido una situación curiosa en la historia de este país. La presencia de los portugueses data del siglo XVI y Timor fue colonia de Portugal hasta 1975, cuando lo anexionó Indonesia y prohibió el uso del portugués. Sin embargo, la resistencia, la FRETILIN (*Frente Revolucionário de Timor Oriental*

*Independente*) utilizó el portugués hasta que logró la independencia de Indonesia en 2002. Gracias a este hecho, la lengua portuguesa tiene una fuerte carga simbólica y es lengua oficial del país desde 2002 ([www.profesdeptemtl.blogspot.com](http://www.profesdeptemtl.blogspot.com)). En la última década el portugués ha ganado terreno gracias sobre todo a la inversión que Portugal y Brasil están haciendo en su enseñanza en el territorio. A pesar de ello, el porcentaje de población que habla portugués en Timor Leste sigue siendo modesto (<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/noticias/timor-este-ensino-do-portugues-como-lingua-oficial> )

Otro territorio donde el portugués sirve como lengua de la administración es Macao, aunque apenas consta como lengua materna. Macao estuvo bajo administración portuguesa de 1557 a 1999. Aunque el portugués es lengua oficial, junto con el chino, solo tuvo importancia real en los siglos XVI y XVII ([http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2002/020926\\_chinamacaurui.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2002/020926_chinamacaurui.shtml) ).

---

## 2.2 Portugués para fines específicos

Las motivaciones personales que llevan a estudiar una lengua extranjera pueden dividirse en dos grandes grupos. En el primero está el responder a un interés formativo y un enriquecimiento cultural; en el segundo se ubican las necesidades comunicativas que suelen ser de origen profesional (Ruiz Moreno,

2000: 58). Este segundo grupo se designa normalmente Lenguas para Fines Específicos (LFE) y se observa hoy una expansión considerable relacionada con la intensa movilidad profesional que hay en el mundo.

En materiales recientes, producidos sobre todo en Brasil, el aprendizaje del PLE no se contempla como un objetivo *per se*, sino como un instrumento, un medio para alcanzar determinadas metas. No se trata de aprender la lengua sino de adquirir un saber por medio de ella. El aprendizaje del portugués se hace de esta forma un objetivo secundario, aunque imprescindible, para alcanzar la meta principal que es participar en la economía de Brasil (Zoppi-Fontana y Alves Diniz, 2008: 109). Se estudia el portugués para fines específicos (PFE).

Hay síntomas de una vitalidad creciente del PFE, relacionada sobre todo con la expansión económica de Brasil. La búsqueda de cursos universitarios y otros, de seminarios y congresos y de publicaciones de PFE señala que, por una parte es un campo de trabajo reciente y, por otro, se está expandiendo fuertemente.

La publicación más antigua dentro del área de materiales de PLE específicos que hemos encontramos es de 1988, *Português Comercial – 40 Lições*, cuya autora es Maria de Lourdes Paulino Martins y fue editado por el ICALP-*Instituto de Cultura e Língua Portuguesa*, en su colección *Identidade*, serie *Língua Portuguesa*. De 1995 es la obra *Português instrumental para a Área de Ciências Contábeis*, de Anna Maria Cintra y otros, de la editorial Atlas, de São Paulo.

En cuanto a la presencia de PFE en cursos impartidos o en proyectos en universidades, existe, por ejemplo, el curso *Língua Portuguesa para Fins Específicos*, incluido en las licenciaturas en Administración de Empresas,

Economía y Ciencias Contables de la Universidad Presbiteriana Mackenzie, en São Paulo, Brasil ([www.mackenzie.br](http://www.mackenzie.br)). Otro ejemplo se encuentra en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, en el Programa de Estudos Pós Graduados em Língua Portuguesa, que contiene *Português para Fins Específicos: Princípios e procedimentos de ensino, de leitura, produção de textos e gramática* ([www.pucsp.br](http://www.pucsp.br)). En el Centro de Lingüística de la Universidade Nova de Lisboa, en los años 2005 y 2006, se llevó a cabo un proyecto financiado por el Instituto Camões, con el título *Glossários terminológicos multilingues para fins específicos na CPLP - Angola*. Según la descripción del proyecto, se trata de la concepción de glosarios terminológicos multilingües en portugués, francés e inglés, asociadas a bases de datos textuales en los dominios de la Agronomía, Ciencias de la Salud, Derecho y Economía ([www.clunl.edu.pt](http://www.clunl.edu.pt)).

En el ámbito privado hay dos entidades que tienen formación en PFE en Portugal. La escuela CIAL ofrece un curso de *Português para Fins Específicos*, que se puede cursar individualmente o en pequeños grupos, y abarca las áreas de Banca, Derecho, Hostelería, Informática, Interpretación, Medicina, Portugués Comercial, Seguros y Traducción. Según información disponible en la página web de la escuela, estos cursos permiten al estudiante una práctica intensiva de la lengua en un dominio bien definido ([www.cial.pt](http://www.cial.pt)). En Barcelona que ofrece un curso virtual de "Portugués para fines específicos" donde se puede hacer un "aprendizaje específico del portugués por áreas o profesiones" ([www.aprendemas.com](http://www.aprendemas.com)).



Tal vez sea a nivel de la organización de congresos, simposios, encuentros, etc. donde mejor se ve el desarrollo del PLE en general, eventos donde el PFE gana un espacio cada vez más significativo. Por ejemplo, en 2008 se celebró el I *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* o SIMELP, organizado por los países de la CPLP, en la Universidad de São Paulo, en Brasil; la segunda edición, en el 2009, tuvo lugar en la Universidad de Évora, en Portugal. El III SIMELP se realizó en el Departamento de Portugués de la Universidad de Macao en 2011 con el lema *A formação de novas gerações de falantes de português no mundo* ([www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br)). Entre los 51 simposios ofrecidos, el simposio numero 45 tenía como tema *O ensino do português para fins específicos na contemporaneidade: Habilidades específicas?* Los autores, Custódio Martins, Mário Pinharanda Nunes y Ricardo Moutinho, todos profesores de la Universidad de Macao, justifican el tema por la posibilidad de inmersión en mercados emergentes de países lusófonos que crecen a un ritmo considerable y que hacen necesaria la enseñanza del PLE en áreas como administración de empresas, ingeniería, informática, medicina, traducción, derecho, etc. Surge, de esta forma, la necesidad de crear cursos para fines específicos ([www.umac.mo](http://www.umac.mo)).

En la Universidad de Goaiás, Brasil, se realizó en 2013 el IV *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, con el lema *Língua Portuguesa: Ultrapassando fronteiras, unindo culturas* ([www.iilp.wordpress.com](http://www.iilp.wordpress.com)). Custódio Martins y Mário Pinharanda Nunes, de la Universidad de Macao ([www.eventos.ufg.br](http://www.eventos.ufg.br)) fueron los autores de *Português para fins específicos: da teoria à prática*.

La vitalidad de la lengua portuguesa es visible también en el hecho de que, paralelamente al SIMELP, se haya organizado el SIELP (*Simposio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*) en su primera edición en 2011 en la Universidad de Uberlândia (Brasil). El grupo temático de PFE, *O ensino de língua portuguesa para fins específicos: análise e intervenção*, fue coordinado por el profesor Sandro Luís da Silva, de la Universidad 9 de Julho, de São Paulo, universidad que organizó la segunda edición del SIELP en 2012. Los trabajos de PFE, *Língua Portuguesa para Fins Específicos: Contrastes e Confrontos*, fueron coordinados por los profesores Sandro Luís da Silva y Cirlei Izabel da Silva Paiva, de la PUC, de São Paulo. Varios trabajos se centraron en el portugués aplicado a áreas como la ingeniería de computación, ciencias de la salud, ciencias sociales, pedagogía y geografía, entre otras ([www.ileel.ufu.br](http://www.ileel.ufu.br)).

---

## 2.3 Situación actual del portugués

Actualmente el portugués es lengua oficial en ocho países: Portugal, Brasil, Angola, Mozambique, Guinea Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe y Timor<sup>6</sup>- y en el territorio de Macao, en China.

De acuerdo con los datos presentados en el apartado dedicado a la presencia del portugués en los distintos países lusofonos, la suma de los habitantes de

---

<sup>6</sup> En 2010 Guinea Ecuatorial decretó oficialmente el portugués como lengua oficial, junto con el español y el francés,- con el objetivo de integrar la CPLP ([www.tvi24.iol.pt](http://www.tvi24.iol.pt)). Sin embargo, optamos por no incluirlo aquí por razones lingüísticas - en aquel país el portugués es prácticamente inexistente actualmente, a pesar de que fuera colonia portuguesa hasta el siglo XVIII - y éticas. Estas son las mismas que llevaron la CPLP a rechazar su petición de adhesión: la constante violación de los derechos humanos en el aquel país. De todos modos el impacto demográfico de su inclusión sería mínimo ya que el país tiene poco más de un millón de habitantes.

países cuya lengua oficial es el portugués es de aproximadamente 240.000.000. Si a este dato se añade los cerca de 5.000.000 de emigrantes portugueses esparcidos por todo el mundo, se concluye que el portugués es hablado por alrededor de 245.000.000 de ciudadanos. Algunos autores consideran, incluso, una cifra superior, que se acerca a los 273 millones (Carvalho et al., 2010). Aún cuando en algunos de esos países, como se ha dicho antes, no es la lengua materna ni la más hablada (como es el caso de los países africanos) no deja de ser un número respetable y prometedor; gracias a estas cifras el portugués ocupa el séptimo lugar en la lista de las lenguas más habladas en el mundo. El hecho de que una lengua sea oficial pero no la dominante o más hablada no le quita valor, ya que la lengua oficial es en muchos casos un factor de unificación y de integración social, además de facilitar el funcionamiento de las instituciones y servir como *língua franca*, permitiendo el entendimiento entre los hablantes de las distintas lenguas habladas en el país en cuestión.

Ocupar el séptimo puesto en el *ranking* de las lenguas más habladas en el mundo es una posición notable, sobre todo si se tiene en cuenta que hay alrededor de 6.909 lenguas en el mundo, según los datos oficiales publicados en 2009 ([www.ethnologue.com/ethno\\_docs/distribution.asp?by=area](http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area)), entre más de 220 países<sup>7</sup>. Entre las lenguas europeas, el portugués ocupa la tercera posición en número de hablantes, detrás únicamente del inglés y del español.

---

<sup>7</sup> Lo engañoso y dramático de estos números es que, según previsiones de los especialistas, entre el 50% y 90% de estas lenguas morirán a lo largo de este siglo pues solo puede sobrevivir una lengua hablada por más de 100.000 hablantes. La mitad de las lenguas habladas hoy en día tiene menos de 10.000 hablantes y un cuarto de ellas, menos de 1.000. Solamente unas 20 lenguas en el mundo tienen millones de habitantes. El 94% de las lenguas son habladas por el 6% de la población, lo cual indica la diversidad lingüística en algunos puntos del mundo. La reina de esta diversidad es Papua Nueva-Guinea, donde se

Algunas veces los números oficiales de hablantes sitúan a la lengua portuguesa en el quinto puesto entre las lenguas más habladas. Esto se debe a la forma en que se organizan los datos. Si se incluye en un mismo grupo las distintas variedades de árabe, la lengua árabe queda por delante del portugués. Por otra parte, a veces se opta por incluir en un solo grupo el hindi y el bengalí, lo cual elimina un puesto. Pero, en términos generales, según Ethnologue, el chino, con 1.213 millones de hablantes, ocupa indiscutiblemente el primer puesto de lengua más hablada del mundo. Siguen el español, con 329 millones y el inglés, con 328 millones. El árabe, con 221 millones, ocupa la cuarta posición; en el quinto puesto está el hindi (182 millones) y el sexto es ocupado por el bengalí (181 millones). Siguiendo esta organización de datos, sacados de la 16ª edición de *Ethnologue*, del año 2009, el portugués ocupa la séptima posición. Le siguen el ruso, el japonés y el alemán. El francés ocupa la decimosexta posición y el italiano aparece en decimonoveno lugar. Entre las curiosidades que publica Ethnologue: de las 6.909 lenguas, 2.110 están en África, 993 en las Américas, 2.322 en Asia, 1.250 en el Pacífico y tan solo 234 están en Europa ([www.ethnologue.com/ethnologue\\_docs/distribution.asp?by=area](http://www.ethnologue.com/ethnologue_docs/distribution.asp?by=area)).

En la clasificación de las lenguas más usadas en el mundo, la lengua portuguesa ocupa la quinta posición (Sousa Rodrigues, 2011). En la lista de lenguas más usadas en Internet, pasó de la séptima posición en el 2007 a la quinta en 2011. Estos datos aparecen en las conclusiones de la investigación *Internet World Users by Language* que añade que, a pesar de que el portugués solo tenga un 3,9% de

---

hablan más de 832 lenguas. Con la muerte de las lenguas muere igualmente gran parte de la cultura por ellas vehiculada (Bjeljac-Babic, 2000: 19).

hablantes en Internet, esa cifra aumentó 990% desde el año 2000. Hoy alrededor de 82,6 millones de personas utilizan la lengua portuguesa en la red, lo que corresponde a más o menos 1/3 de los hablantes del idioma ([www.revistalingua.uol.com.br](http://www.revistalingua.uol.com.br)). En la red social Twitter el portugués es la lengua más utilizada, después del inglés y japonés ([www.economico.sapo.pt](http://www.economico.sapo.pt)).

La posición e importancia del portugués en la actualidad se debe sobre todo a Brasil, el quinto país más grande del mundo, con un área aproximada de 8.500.000 kilómetros cuadrados. El gigante sudamericano es más de 90 veces más grande que Portugal, de tan sólo 92.000 kilómetros cuadrados. Las poblaciones de ambos países presentan igualmente una disparidad altísima; según datos oficiales del censo 2009 del *Instituto Nacional de Estatística* los portugueses residentes en Portugal eran 10.637.713, mientras que la población de Brasil presentaba una cifra oficial de 190.755.799 en 2010 ([www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br)). La población brasileña es, pues, casi veinte veces superior a la portuguesa. Es importante tener este dato en mente cuando se habla, por ejemplo, del controvertido dominio que la variante brasileña parece haber ganado en las últimas décadas sobre el portugués europeo.

En Portugal y Brasil el portugués es tanto lengua oficial como lengua materna. Sin embargo, la situación cambia cuando se habla de los países africanos de lengua oficial portuguesa. En ellos, el portugués es la lengua oficial pero es la lengua materna de la población en un porcentaje variable y, en algunos casos, bajo. La distinción entre lengua materna y lengua oficial es importante, entre otros motivos, porque es una variable a considerar a la hora de elegir una

metodología de enseñanza del portugués en aquellos territorios donde es lengua oficial pero no lengua materna.

Encontramos en la bibliografía sobre el portugués varias formas de designar la lengua que se habla en Portugal y la lengua hablada en Brasil. Una de las más frecuentes es portugués europeo y portugués americano, respectivamente. La primera se refiere al portugués matricial surgido en el territorio que hoy es Portugal como derivación del latín vulgar en una primera fase y posteriormente del galaico-portugués. La segunda se refiere al portugués que se habla en Brasil, resultado de varios siglos de contacto entre la lengua que los colonizadores portugueses llevaron al territorio en el siglo XVI y el mestizaje lingüístico aportado por los distintos grupos étnicos que constituyen la "acuarela colorida" que es Brasil. A pesar de que se pueda considerar el portugués hablado en Brasil parecido al portugués antiguo, algunos lo consideran una continuidad del portugués arcaico con pequeñas alteraciones (Narro y Sherre, 2007: 13).

En la literatura se puede encontrar expresiones como "portugués de Brasil" o "portugués brasileiro" o, simplemente, "brasileiro". La designación menos correcta es esta última ya que presenta una derivación injustificada al nombrar una lengua basándose en el territorio donde se habla dicha lengua. Tiene tanto sentido decir que en Brasil se habla brasileiro como decir que en Argentina se habla argentino. Al hecho de que algunos autores opten por esta designación seguramente no son ajenas las razones histórico-sociológicas que han creado entre ambos países sentimientos contradictorios que lleva, en algunos casos, a situaciones de rivalidad en varias áreas. Es lógico que la lengua sea el principal

vínculo común entre Portugal y Brasil. Actualmente, sobre todo a causa de la aplastante supremacía demográfica y desarrollo económico de Brasil, la variante brasileña ha ganado un fuerte ascendente sobre la variante europea. Tal hecho se ha manifestado de distintas formas a lo largo del tiempo pero la más visible y polémica de los últimos años es en 2009 al debatir de forma intensa la aprobación o no del *Acordo Ortográfico*(AO). La relevancia de dicho acuerdo se justifica a continuación.

En 1911, con la euforia de la recién estrenada república, Portugal lleva a cabo una gran reforma ortográfica. Lo hace sin consultar ni esperar el acuerdo de Brasil, ese gran país con quien Portugal compartía y comparte la lengua portuguesa. Pero implantar una reforma ortográfica constituye un acto de soberanía que no puede ser impuesto a otro país. Ese "pecado original", como lo describe Malaca Casteleiro, reconocido lingüista portugués, tiene mucho que ver con los sucesivos, polémicos y poco concluyentes acuerdos ortográficos que a lo largo de los años se han intentado implantar. Lógicamente Portugal pretendía, en aquel entonces, que Brasil adoptara dicha reforma, sin éxito. El fallo de Portugal ha sido no acordar previamente dicha reforma con Brasil, como convendría a la defensa y promoción de la lengua portuguesa en el mundo (Malaca Casteleiro, *Diário de Notícias*, 15/03/2008).

A lo largo del siglo XX hay diversos intentos de unificación de la ortografía, sobre todo por acción de la *Academia de Ciências de Lisboa* y de la *Academia Brasileira de Letras*. En 1945 las dos academias llegan a elaborar la *Convenção Ortográfica Luso-Brasileira* pero, una vez más, Portugal yerra al intentar

convencer a la parte brasileña de adoptar la perspectiva portuguesa, basada sobre todo en la etimología. De esa forma los brasileños tendrían que volver a incluir en la ortografía las llamadas consonantes mudas o no articuladas, como, en las palabras *acto*, *directo* u *óptimo*. Está claro que tal exigencia resulta inaceptable para los brasileños que no aceptan ni adoptan dicha Convención. Ya en estas fechas y con este ejemplo, se puede inferir uno de los argumentos más incisivos que siguen siendo válidos para los defensores de la ratificación del *Acordo Ortográfico* firmado en el 2008: aunque sea la cuna de la lengua portuguesa, Portugal no es ni debe actuar como si fuera el propietario del portugués. Unos de los peligros, en opinión de Malaca Casteleiro, sería la derivación de la lengua portuguesa, hecho que en nada contribuiría a su promoción.

En 1990, después de muchas negociaciones entre la Academia de Ciencias de Lisboa y la Academia Brasileña de Letras, que habían empezado en 1980, representantes de Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau y San Tomé y Príncipe firmaron el AO. Tras obtener su independencia, Timor Leste también firmó al acuerdo en 2004. El artículo tercero del acuerdo preveía la entrada en vigor el 1 de enero de 1994, con la condición de que fuera ratificado por todos los miembros. Sin embargo, lo habían hecho en esa fecha solo tres países, Portugal, Brasil y Cabo Verde, por lo que el acuerdo no ha sido vinculante. En 2004, por medio del *Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico*, dicho obstáculo fue eliminado, ya que el protocolo preveía que, en



lugar de la ratificación por todos los países, fuera suficiente que tres países lo hicieran para que el acuerdo entrara en vigor (Tavares y Ricardo, 2009: 178).

El tema de la adopción o no del AO ha levantado tanta polémica y ha tomado tal dimensión que el gobierno portugués de entonces decidió convocar a dos especialistas (uno a favor y otro en contra del acuerdo ortográfico) para que presentaran a los diputados sus argumentos y éstos después pudieran votar la ratificación o no de forma más consciente e informada. Los expertos, Carlos Reis y Vasco Graça Moura, defendieron sus posiciones en una sesión de la *Audição Parlamentar* sobre el AO en la Asamblea de la República, promovida por la Comisión de Ética, Sociedad y Cultura de la AR el día 7 de abril de 2008.

Cerca de un mes más tarde, el 16 de mayo de 2008, después de una intensa y, hasta ahora inacabada polémica, el AO fue ratificado por la *Assembleia da República Portuguesa*. El entonces presidente brasileño Lula da Silva firmó el 29 de septiembre de 2008 el decreto que establecía el cronograma para la implantación del acuerdo en Brasil, donde dicho acuerdo debería entrar en vigor el día 1 de enero de 2009 ([www.brasilenespanol.com](http://www.brasilenespanol.com)).

¿Por qué molesta tanto este acuerdo a tantos portugueses? ¿Qué puntos son más polémicos y de que se tratan exactamente? Intentar contestar exhaustivamente a estas preguntas es una tarea que se queda fuera del ámbito de este trabajo y podría constituir, por sí misma, asunto para otra tesis doctoral. Pero hay algunos aspectos que son fundamentales y que importa destacar sobre todo porque permiten comprender el rumbo que el portugués ha tomado

recientemente como resultado de la entrada en vigor del polémico acuerdo y que seguro tendrá influencia en su futuro a corto, medio y largo plazo.

El primer y más destacado aspecto del acuerdo es que afecta sustancialmente más a la ortografía portuguesa que a la brasileña: Portugal se ve forzado a cambiar la ortografía de alrededor del 2% de su vocabulario, además en palabras de uso muy frecuente, mientras que en Brasil solo un 0,5% sufre modificaciones análogas. Otro de los aspectos polémicos, y que seguramente traerá algunos problemas a los estudiantes de portugués, tanto como lengua materna como de PLE, es la cuestión de la doble grafía. Porque se pronuncian de forma distinta en Portugal y Brasil, palabras como *académico/acadêmico*, *blasfémia/blasfêmia* o *metro/metrô* seguirán escribiéndose como hasta ahora en Portugal y Brasil. Hay también algunos aspectos que serán facultativos como, por ejemplo, el acento ortográfico que permite, en el caso del portugués de Portugal, distinguir una forma del presente (*jantamos*) de una forma de pretérito (*jantámos*). Sin embargo, creemos que los casos más difíciles de asimilar por los portugueses son las modificaciones en palabras como *húmido* que, con el nuevo acuerdo que prevé la caída de la h muda, se pasará a escribir *úmido* (Tavares y Ricardo, 2009: 179).

Para los portugueses enemigos del acuerdo es un "vergonzante sometimiento a la lengua de la ex colonia" (Tomás Delclós, El País: 12/06/2008). En general, la idea que se queda después de consultar las reacciones a dicho acuerdo es que, por parte de los especialistas, en Portugal se encuentran más razones para estar en contra que a favor del acuerdo. Un periódico portugués, *Jornal de Notícias*,

poco después de su aprobación en la Asamblea de la República, llevó a cabo una encuesta a lingüistas, académicos y editores. De los 29 profesionales consultados, solo dos estaban a favor del AO. Ivo Castro, responsable del Departamento de Lingüística General y Románica de la Universidad de Lisboa, comentó que el acuerdo *não poderá ser, com o princípio de facultatividade em que assenta, um verdadeiro instrumento de uniformização, como qualquer ortografia pretende ser*. Inês Duarte, presidenta de la Asociación Portuguesa de Lingüística, advierte de los riesgos que la doble ortografía puede traer:

*Ao gosto e ignorância de cada um, com custos evidentes no ensino do português como língua materna, segunda e estrangeira. Zita Seabra, deputada pelo PSD (Partido Social Democrata) opõe-se ao acordo desde 2005. Diz ela: É tudo precipitado, artificial e pouco ponderado. A ideia de aproximar o português de Portugal do português do Brasil é simpática, mas as diferenças entre ambos vão muito para além da questão ortográfica (12/07/2008*

[www.jn.pt/PaginaInicial/Cultura/Interior.aspx?content\\_id=9673](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Cultura/Interior.aspx?content_id=9673)

[60](#)).

Pero el más conocido y acérrimo opositor al AO es Vasco Graça Moura, poeta e intelectual que defendió los argumentos en contra del acuerdo en la Asamblea de la República (AR). Cuatro años después de que dicho acuerdo fuera ratificado por la AR, mantiene su opinión sobre los efectos del mismo<sup>8</sup>. En un reciente artículo sobre el bajo nivel académico de los alumnos de instituto en Portugal, particularmente en lengua portuguesa, Vasco Graça Moura escribió:

---

<sup>8</sup> Vasco Graça Moura falleció el 27 de abril de 2014.

*Esse estado de coisas só poderá agravar-se com a aplicação nas escolas de uma barbaridade chamada Acordo Ortográfico. Se o ministro da Educação tem dúvidas a este respeito, basta-lhe convocar alguns especialistas, ou pedir para ver o parecer da Comissão Nacional da Língua Portuguesa, ou a dos seus próprios serviços (ao tempo da assinatura do AO, a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário). Pode mandar analisar por gente competente não apenas as burricadas que o documento consagra, mas as consequências que ele vai ter ao nível da escola: facultatividades que redundarão na desortografia, confusões e equívocos, incertezas e flutuações permanentes na aprendizagem e na maneira de escrever, pronúncias desfiguradas, lesões na própria utilização escorreita da língua, custos astronómicos directos e indirectos na criação e aplicação do sistema. (Graça Moura, Diário de Notícias, 20/07/2012).*

El título de la comunicación que Graça Moura hizo ante la Asamblea de la República, *Acordo Ortográfico: a perspectiva do desastre*, es lo suficientemente claro para demostrar lo que piensa sobre el Acuerdo. El primer argumento que presenta es de cariz jurídico, ya que considera que el acuerdo no debe entrar en vigor teniendo en cuenta que hay países que no lo han ratificado. No reconoce, por lo tanto, legitimidad al *Protocolo Modificativo* firmado entre los PALOP en 2004; al contrario, lo considera la consubstanciación de un *clamoroso falhanço diplomático e jurídico* ([www.ciberduvidas.com/articles.php?rid=1675](http://www.ciberduvidas.com/articles.php?rid=1675)).

Refiriéndose al hecho de que sería inimaginable que los países africanos (los *mais pequenos*) fueran forzados a aceptar y adoptar el AO, Vasco Graça Moura opina que el AO comparte todavía la mentalidad colonial y darwinista que presupone que los PALOPs siguen de forma ciega lo que Portugal decida sin tener en cuenta la realidad del portugués hablado en esos territorios. Creemos que en este punto el argumento carece un poco de fundamento, pues un

acuerdo ortográfico no tiene tanto que ver con la lengua hablada como con la lengua escrita.

El novelista y diputado por el PSD cita las opiniones de lingüistas e intelectuales tan respetados como Morais Barbosa y Óscar Lopes. El primero considera que el AO sería prematuro sin antes hacer una fijación mínima de las variantes nacionales africanas. El segundo advierte la conveniencia de verificar cuál es la ortografía que mejor contribuiría (¿y cuándo? ¿Y con qué medios materiales y humanos?) al control y/o integración en el proceso.

Uno de los puntos más polémicos es el hecho de que el AO prevé el carácter facultativo de muchas palabras, lo cual redundará en incertidumbres y dudas a la hora de escribir tanto para los que estudian el PLE como para los niños de los colegios de los países lusofonos que aprenden a escribir en su lengua materna u oficial. Sobre este tema Graça Moura concluye: *A facultatividade é o contrário da ortografia*. Otro argumento presentado es la relación entre identidad nacional y lengua, relación que, según él, es puesta en tela de juicio por el acuerdo. Llega incluso a decir que las disposiciones del AO, potencialmente mutiladoras de la lengua, violan los artículos 9 e) y f) y los artículos 78 c) y d) de la Constitución Portuguesa.

En el punto III, *Quanto às consequências pedagógicas, culturais, económicas e geo-estratégicas*, Graça Moura contraataca a los que dicen que lo que está en causa es el hecho de que una variante sea seguida por 10 millones de personas y la otra por 180 millones. Según Graça Moura, la norma portuguesa es seguida por 40 millones de personas, pues, además de Portugal, también escriben según ella

Angola, Mozambique, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Timor, Macao, Goa, S. Tomé y Príncipe. Opina que el AO redundará en total beneficio de Brasil, ya que los PALOPs y Timor dependerán de la edición y de las industrias culturales brasileñas y que lo mismo pasará en Portugal. Alerta de que los perjuicios serán astronómicos, ya que quedarán inutilizadas existencias enormes de diccionarios y libros escolares, y miles de libros adquiridos por el Plan Nacional de Lectura<sup>9</sup> y por las bibliotecas escolares, así como se perderá la importante posición de las exportaciones de edición portuguesa hacia los países africanos. Afirma que los PALOPs se han dado cuenta mucho antes de lo que estaba en juego. Angola, país con gran potencial humano y económico, aspira a una posición de liderazgo en África Austral y en el mundo de lengua portuguesa. Por esa razón, no quiere quedarse subordinada a los intereses brasileños. Prefiere los actuales acuerdos de cooperación económica que tiene con Portugal y desarrollar su autonomía a partir de ahí. Para ello, necesita facilitar los procesos de alfabetización y la normalidad de la vida política, administrativa y cultural. Mozambique y Guinea Bissau mantienen posiciones parecidas y a todos les costaría millones si tuvieran que inutilizar libros y materiales didácticos. Sobre este tema pregunta Vasco Graça Moura: *Poderão correr o risco de a língua portuguesa se tornar um factor, não de aglutinação da identidade, mas de desagregação da identidade?* Termina su intervención comparando la posición de Brasil, que ha visto desde el inicio de un modo realista y pragmático que el AO era una

---

<sup>9</sup> El *Plano Nacional de Leitura* es un proyecto del Ministerio de la Educación del gobierno portugués que tiene como objetivo central elevar los niveles de alfabetismo de los portugueses y colocar a Portugal al nivel de los otros países de la UE ([www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt)).

pura cuestión de mercado, con la de Portugal, ingenuo y propenso a la metafísica, lo cual lo ha llevado a creer que lo que estaba en cuestión era la supuesta unidad de la lengua portuguesa<sup>10</sup>. Según Graça Moura, tal visión ha llevado a la capitulación lusa ante el gigante sudamericano.

En el otro lado de la balanza, a favor del AO, Carlos Reis, profesor catedrático en la Universidad de Coimbra y conocido defensor del acuerdo desde 1990, tituló su comunicación, de forma igualmente clara, *Acordo Ortográfico: para além de Portugal*. El principal argumento presentado por Reis a favor del acuerdo aboga por la necesidad de una uniformización de la ortografía para una mayor promoción y expansión de la lengua portuguesa en el mundo. Por ejemplo, para ser influyente en la comunicación en Internet, hay que utilizar un lenguaje accesible y estandarizado; los buscadores muestran la importancia de que una misma palabra se escriba de igual modo en cualquier variante de la lengua en la que se busca (El País, 12/06/2008). Para Reis la cuestión esencial se puede resumir en preguntarnos si queremos o no que la Lengua Portuguesa (en su argumentación usa mayúsculas) exhiba la cohesión relativa que ayude a hacer viable su existencia plurinacional, multicultural y pluricontinental, con fuerza y prestigio en la escena internacional, con las consiguientes ventajas políticas, económicas y culturales. Si la respuesta es afirmativa, entonces hay que seguir adelante con el acuerdo; si es negativa hay que olvidar el acuerdo<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Para consultar la comunicación completa de Vasco Graça Moura: [www.ciberduvidas.com/articles.php?rid=1675](http://www.ciberduvidas.com/articles.php?rid=1675).

<sup>11</sup> Para consultar todo el discurso argumentativo de Carlos Reis – *Acordo Ortográfico: para além de Portugal*–: [www.ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=1674](http://www.ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=1674).

Carlos Reis presenta algunos de sus argumentos en forma de preguntas. Como recuerda, una de las críticas al acuerdo tiene que ver con aspectos sociolingüísticos y afectivos. Sobre este asunto pregunta: *Há alguma ofensa cultural se passo a escrever "elétrico" em vez de "eléctrico?* Hace más o menos cien años se dejó de escribir *phosphoro* para pasar a escribirse *fósforo* y hoy nadie ve eso como una "ofensa cultural", defiende.

Refiriéndose a una de las principales y polémicas críticas al documento, el supuesto sometimiento a Brasil, Reis pregunta: *"deve Portugal manter-se agarrado a uma concepção conservadora da ortografia, como se ela fosse o derradeiro baluarte da identidade portuguesa? ", "É curial ou inteligente ignorar o muito que o Brasil faz, por muitas vias, para a afirmação internacional da língua portuguesa?"*

Otra de las cuestiones donde se detiene es en las supuestas deficiencias o, mejor dicho, incoherencias del acuerdo. En el punto 5 de su discurso presenta argumentos bastante convincentes sobre este tema. Lo hace comparando lo que propone el AO con lo que pasa ya en la variante portuguesa, resultado de acuerdos ortográficos anteriores, para concluir que no es tan distinto. El AO prevé la eliminación de la c sorda, de origen etimológico. No obstante, hay palabras donde eso ya se hace *-contato, aflito-* mientras que en otras se mantiene: *acto, electricidade.*

En cuanto a los miedos de algunos portugueses de que el acuerdo pueda contribuir a que en Portugal se empiece a hablar como los brasileños, Reis insiste que se trata de un acuerdo ortográfico cuyas consecuencias a nivel fonológico son prácticamente nulas y de todo inexistentes a nivel sintáctico.



Sobre este punto concluye diciendo que existe todavía en Portugal el complejo de que la Lengua Portuguesa es patrimonio de los portugueses. Opina que no solo no es así, sino que el futuro de la lengua depende en gran medida de la capacidad de afirmación internacional de un país con el potencial económico y geopolítico de Brasil.

La votación de los diputados, que tuvo lugar un mes después de la *Audição Parlamentar* con Vasco Graça Moura y Carlos Reis, fue bastante concluyente: la ratificación del AO obtuvo los votos a favor de los diputados del Partido Socialista (PS), del Partido Social Demócrata (PSD), del Bloco de Izquierda (BE) y de 7 de los 12 diputados del Partido Popular (PP). El Partido Comunista Portugués (PCP) y el partido ecologista Os Verdes se abstuvieron. Haciendo las cuentas a partir de la composición de la AR en aquellas fechas, podemos concluir que el sí al acuerdo fue respaldado por una amplia mayoría: 211 votos a favor y solo 3 votos en contra<sup>12</sup>. Al menos en apariencia, Carlos Reis fue más convincente que Vasco Graça Moura.

A pesar de la ratificación del AO, no se ha acabado la polémica. Continúan circulando por Internet manifiestos para recoger firmas en contra del acuerdo<sup>13</sup> y sus opositores no desisten. Vasco Graça Moura, que a principios de 2012 asumió la presidencia del Centro Cultural de Belém (CCB), el centro cultural

---

<sup>12</sup> La Asamblea de la República Portuguesa estaba constituida por 121 diputados del PS, 75 del PSD, 12 del PP, 2 del partido ecologista *Os Verdes*, 12 del PCP y 8 del *Bloco de Esquerda*. (<http://www.es.scribd.com/doc/50453343/3/COMPOSICAO-DA-ASSEMBLEIA-POR-GRUPOS-PARLAMENTARES>). El total sumaba 230 diputados, de los cuales 211 votaron a favor del Acuerdo Ortográfico.

<sup>13</sup> Uno de los blogs más activos es [www.ilcao.cedilha.net](http://www.ilcao.cedilha.net). Entre otras actividades, celebraron una reunión sobre el AO el 12 de julio de 2012, esto es, más de 4 años después de que dicho acuerdo fuera ratificado por la AR portuguesa.

portugués más grande e importante, contrariando la práctica adoptada por dicho centro a partir de septiembre de 2011, ordenó a los servicios del CCB en febrero de 2012 que no aplicaran el AO y mandó retirar todos los correctores ortográficos de los ordenadores del CCB ([www.expresso.sapo.pt/vasco-graca-moura-acaba-com-acordo-ortografico-no-ccb=f702768](http://www.expresso.sapo.pt/vasco-graca-moura-acaba-com-acordo-ortografico-no-ccb=f702768) ).

Coincidimos con Maia Alves et al. (2008) en cuanto a las conclusiones de su trabajo sobre el tema del AO y de los discursos de promoción de la lengua portuguesa en Brasil y Portugal derivados del acuerdo. Según los autores, en Portugal el cambio ortográfico es sentido como una pérdida de identidad como pueblo y país colonizador. Para el pueblo portugués la Lengua Portuguesa es un patrimonio cultural del país que debe ser conservado y protegido. El *corpus* analizado permite ver que, para la mayoría de los especialistas, no es a partir del AO y los cambios que introduce que Brasil, Portugal o los otros países PALOP (*Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*) serán más respetados en el escenario internacional. De ahí que defiendan la idea de que la unificación se hace a partir de la cultura. Isabel Pires de Lima, filóloga, profesora catedrática y ex ministra de la Cultura, afirma en un artículo publicado en el periódico *Diário de Notícias* pocos días después de la ratificación del AO, que la expansión internacional de una lengua no se hace por medios de facilidades y unificaciones ortográficas establecidas por decretos sino por los contenidos que dicha lengua es capaz de vehicular por medio de su literatura, su música, etc. (*Diário de Notícias*, 02/06/2008).

En Brasil el discurso cambia mucho, ya que muchos creen que la unificación ortográfica dará la oportunidad a los hablantes de esa lengua de emerger en los escenarios y foros internacionales. Se intuye detrás del discurso oficial un sentimiento de ascensión de la ex colonia. Quieran promocionar Brasil por medio de la lengua portuguesa hablada en su país, ya que con los cambios previstos en el AO, la lengua portuguesa, al menos la escrita, estará más cercana al portugués brasileño (Maia Alves et al. 2008: 45).

En cualquier caso hay que pensar que una lengua es un organismo vivo y, como tal, sujeto a transformación y evolución. Algunos analistas ya habían alertado sobre ciertos cambios que se estaban produciendo y que hacían prever una desestabilización del "modelo colonial" que constituía un reto a las visiones patrimoniales de la lengua (Müller de Oliveira, 2007). En un interesante artículo sobre el AO, escrito ya según sus normas, Silva et al. (2008), contestando a los más radicales contra el acuerdo, los que defienden el conservadorismo lingüístico, recuerdan que la ortografía es una convención y que, como tal, no es inmutable ni eterna. Con respecto a los que presentan los gastos necesarios para producir nuevas gramáticas, diccionarios, libros escolares, etc. como un argumento en contra del acuerdo, contesta recordando que, sin el AO, se seguirá haciendo lo que se hacía hasta ahora: cualquier documento oficial se redacta en duplicado con la grafía de Portugal y África lusófona y la grafía de Brasil. Concluyen que con la existencia de una ortografía unificada, que posibilite la edición de libros, programas y acciones comunes de formación y

cooperación internacional, habrá ventajas incluyendo las económicas y financieras (Silva et al. 2008: 48-49).

José Luiz Fiorin, integrante de la *Colip (Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa)*, organismo ligado al Ministerio de la Educación del gobierno brasileño, que tiene como función formular y coordinar las políticas para la lengua portuguesa en Brasil, considera que hay algunos equívocos sobre el AO que deben ser aclarados; comenta cuatro de ellos. El primero es que no se está haciendo una unificación de la lengua sino de la ortografía de la lengua portuguesa. La lengua no se puede uniformizar. El segundo equívoco es que la reforma de la ortografía llevada a cabo es tímida y que deberían hacerse cambios más radicales para acercar la ortografía a cómo se habla el portugués. En este caso el equívoco es doble: primero no se intenta hacer una reforma de una ortografía sino llegar a un acuerdo que tiene como objetivo acercar dos ortografías. Por esta razón, los puntos de divergencia entre las ortografías portuguesa y brasileña son los blancos de crítica. Además, no se puede *grafar* como se habla porque la lengua hablada cambia mucho, incluso dentro del mismo país. La tercera crítica basada en un equívoco es considerar que el AO no sirve para unificar la ortografía porque hay muchos casos en que son permitidas dobles grafías. Fiorin defiende que hay unificación porque las dos grafías pasan a ser correctas en el espacio de la lusofonía. Según él, la unificación ha sido sabia en el sentido de que ha respetado la diversidad de pronunciación que se ve reflejada en la forma escrita de la lengua. Por ejemplo, *facto* (norma del portugués europeo) vs. *fato* (norma

del portugués de Brasil) son consideradas correctas para el AO en el espacio geográfico donde se pronuncian.

En cuanto al tercer equívoco, hay cosas más importantes que hacer en pro de la lengua portuguesa que intentar unificar su ortografía; Fiorin cree que eso es verdad dentro de los países, pero de cara al exterior, de cara a la promoción y expansión del portugués, la unificación es importante. Termina diciendo simplemente que las críticas del AO porque representa la *brasilianização* de la ortografía del portugués no tienen fundamento y son puras fantasías ([www.palavracruzadas-paulofreixinho.blogspot.com.es/2008/04/assembleia-da-republica-desacordo.html](http://www.palavracruzadas-paulofreixinho.blogspot.com.es/2008/04/assembleia-da-republica-desacordo.html)).

Actualmente la situación es contradictoria y la cuestión del AO parece tardar en encontrar una solución que satisfaga a las partes intervinientes. Por una parte, en Portugal, según la *Resolução do Conselho de Ministros nr. 8/2011*, el nuevo acuerdo tiene dos objetivos esenciales: reforzar el papel de la lengua portuguesa como lengua de comunicación internacional y garantizar una mayor armonización ortográfica entre los 8 países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Por esas razones determina la aplicación del *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* en el sistema educativo portugués en el año lectivo 2011/2012 (*Diário da República, 1º série, nr.17*: [www.dre.pt/pdfgratis/2011/01/01700.pdf](http://www.dre.pt/pdfgratis/2011/01/01700.pdf)). Así, los profesores y educadores que siguen utilizando la anterior norma estarán enseñando a sus alumnos a escribir un portugués no normativo según la ley vigente. Además, se están produciendo materiales lingüísticos que siguen, lógicamente, la nueva

ortografía, ya que sería un caos enseñar una lengua que no estuviera de acuerdo con los materiales usados para el aprendizaje de la misma.

Sin embargo, a finales de 2012, algo pasó en Brasil que es una prueba más de lo complejo y difícil que está siendo la implementación real del *Acordo Ortográfico*. Para sorpresa de muchos portugueses, el gobierno brasileño pospuso tres años la aplicación obligatoria del mismo, hasta el 1 de enero de 2016. Antes del decreto publicado en el *Diário Oficial da União* en el 28 de diciembre de 2012 comunicando esa decisión, la fecha prevista para la entrada en vigor era el 1 de enero de 2013. Pero en respuesta a las objeciones presentadas por parlamentarios de la *Comissão de Educação do Senado*, basadas en críticas presentadas por destacados lingüistas brasileños a las nuevas reglas del AO en una audiencia pública, el Gobierno decidió la moratoria ([www.tvrsul.com.br/radio/brasil-adia-acordo-ortografico-para-2016/](http://www.tvrsul.com.br/radio/brasil-adia-acordo-ortografico-para-2016/)).

Ernani Pimentel, lingüista y profesor, afirmó en esa ocasión que el posponer el AO es el primer paso para la reforma del acuerdo, ya que, en su opinión, el acuerdo no simplifica suficientemente la lengua portuguesa. Tal decisión ha provocado nueva polémica, ya que había educadores y alumnos que ya estaban aplicando el nuevo acuerdo.

En vista del panorama, parece existir una doble realidad respecto al tema ortográfico. Es cierto que los gobiernos de 7 de los 8 países de lengua oficial portuguesa han ratificado el Acuerdo, lo cual parece indicar que, al menos a nivel oficial e institucional, va a seguir adelante. Efectivamente, Brasil, Cabo

Verde y S. Tomé y Príncipe firmaron en 2006, Portugal en 2008, Timor y Guinea-Bissau en 2009 y Mozambique en 2012

([www.expresso.sapo.pt/mocambique-ratifica-acordo-ortografico=f731595](http://www.expresso.sapo.pt/mocambique-ratifica-acordo-ortografico=f731595)).

Así las cosas, actualmente solo Angola rechaza oficialmente el acuerdo. Pero Brasil ha pospuesto su puesta en marcha, hay plataformas en Internet donde los portugueses continúan exponiendo sus opiniones y razones en contra del AO y la África lusófona se encuentra dividida. En el momento en que escribimos no se puede saber cómo terminará esta cuestión tan controvertida y cuál será su impacto en el futuro del portugués. Lo que sí parece cierto es que, a fecha de hoy, el AO no parece agradar a nadie y su futuro está abierto a todos los escenarios posibles.

El fracaso de los acuerdos ortográficos anteriores y las dificultades que está teniendo el actual para imponerse hace pensar que no es posible unificar por vía administrativa divergencias que están basadas en diferencias de pronunciación, uno de los criterios, entre otros, en el que se basa el sistema ortográfico de la lengua portuguesa (Bergström y Reis, 1996: 455).

### **2.3.1 El valor económico del portugués y su política lingüística**

La relación entre lenguaje y economía es un tema que ha interesado a filósofos como Locke, Leibniz y Hume y a economistas como Adam Smith, Marx o Weber (Coulmas, 1992). Sin embargo, los economistas Bloom y Grenier, en una publicación colectiva de 1965 como marco inicial, señalan la constitución de un

nuevo objeto de estudio: las lenguas como variable económica. A partir de ese momento las lenguas pasan a ser consideradas potenciales fuentes de riqueza.

Si tanto lingüistas como economistas asumen este concepto, significa que las lenguas pasan a ser objeto de planificación y de toma de decisiones; un elemento más en escenarios económicos reales o proyectados, con costes y beneficios que deben ser calculados (Mariani, 2009: 2).

A lo largo de las últimas décadas el tema ha suscitado cada vez más interés, sobre todo después de la llegada de la globalización. Sin embargo, en lo que respecta a las LEs este proceso presenta el aspecto curioso de, si bien es verdad que cada vez hay más movilidad de ciudadanos no solo entre los países de la UE sino entre continentes, no se ha impedido un proceso paralelo de "comunicación global" teniendo como predominante el uso de la lengua inglesa (Mariani, 2009:10). Como respuesta a esa invasión hegemónica del inglés, y el consecuente aumento de poder para los Estados Unidos de América, pues la lengua es poder, los otros países han desarrollado estrategias de contraataque. Entre ellas la más eficaz es la de unión entre los distintos países unidos por el mismo idioma, visando acciones de ámbito local destinadas a valorar las lenguas en cuestión para garantizar su espacio económico y lingüístico. Podríamos citar los casos de la francofonía, la hispanofonía y la lusofonía (Machado, 2010: 65). A ella y sus variables está dedicado el siguiente subapartado donde se desarrollan las estrategias de Portugal y Brasil para la promoción de la lengua portuguesa en sus respectivas variantes.



No debería resultar sorprendente en la actual Sociedad de la Información la relación cada vez más estrecha entre las lenguas y la economía, ya que las lenguas son el mayor vehículo de transmisión de conocimientos y experiencias. En el mundo de hoy existe un mercado de conocimiento donde la oferta y la procura de soluciones inmediatas y competencias adecuadas resultan de un proceso imparable basado en la competencia entre las empresas y los grupos económicos en un mercado global, multilingüe y multicultural. En este contexto, bienes intangibles como las lenguas, por ejemplo, son elementos a considerar en un negocio, donde, además del precio de la mercancía, hay otras variables importantes como el conocimiento y la competencia personales (Albuquerque y Esperança, 2010). En la sociedad europea actual ganan peso las lenguas, pues son un instrumento imprescindible en la asociación entre los países que buscan mejorar su economía y bienestar social (Martins Machado, 2010).

El portugués tiene en el universo lingüístico mundial, según datos estadísticos (<http://www.portalingua.info/pt/observatoire/demographie-linguistique>; [www.observatoriop.com](http://www.observatoriop.com)), una dimensión bastante considerable al ser la segunda lengua románica, después del español; la tercera lengua europea, después del español y del inglés; la cuarta más hablada como segunda lengua, la quinta con mayor número de países como lengua oficial (la *Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa* es el organismo que los reúne<sup>14</sup>) y la sexta lengua mundial en número total de ciudadanos naturales de países en los

---

<sup>14</sup> En total son 8: Portugal, Brasil, Angola, Mozambique, Cabo Verde, Guinea Bissau, San Tomé y Príncipe y Timor Leste.

cuales es lengua oficial. Además, la lengua portuguesa presenta una interesante dispersión espacial, ya que está presente de forma destacable en Europa, África y América.

No obstante, el peso de una lengua no tiene tanto que ver con la demografía como con las relaciones que esa lengua crea, ya sean estas científicas, culturales o económicas. Al respecto, hay datos que, siendo verdaderos, son al mismo tiempo, engañosos. Los más conocidos son que la lengua portuguesa es una lengua de difusión planetaria y hablada por unos 200 millones de personas y que es la tercera lengua europea, solo superada por el inglés y el español. Aunque esto sea objetivamente cierto, sirve para alimentar a veces una retórica triunfalista para una realidad que, desafortunadamente, tiene otra cara. Por ejemplo, muchos de los 200 millones de personas viven en situaciones de carencia y padecen índices muy elevados de analfabetismo. Como consecuencia, algunos de los países de lengua oficial portuguesa tienen muy poco peso en la escena internacional, pues el potencial de afirmación de una lengua tiene que ver, además de la demografía, con el poder económico, tecnológico, científico y político. Solo así se explica el hecho de que lenguas con mucho menos peso demográfico que el portugués, como son el italiano o el alemán, ocupen una posición destacada en relación a éste en el concierto internacional de las lenguas ([www.gepe.min-edu.pt](http://www.gepe.min-edu.pt)).

Por otra parte, actualmente vivimos en una sociedad en la que el peso de la "economía de información en red" (Benkler, 2006) tiene una importancia central y todo indica que en el futuro esa tendencia se reforzará. Hoy las tecnologías de

información y comunicación constituyen no solo instrumentos de trabajo sino también de ocio. La producción de contenidos y de conocimiento ha sido ya descentralizada y su distribución, que utiliza Internet como vehículo de transmisión privilegiado, se basa en conceptos como compartir y cooperar. La red asume un papel cada vez más relevante en la forma como producimos información, conocimiento y cultura (Albuquerque y Esperança, 2010). Las redes electrónicas conectan ahora un conjunto inconmensurable de recursos públicos y privados en un amplio abanico que incluye libros, revistas científicas, bibliotecas, bases de datos, portales, etc., creando de esa forma una enorme biblioteca digital, i.e., conocimiento, todo ello basado en la no rivalidad y la inclusión social. En este sentido, es muy revelador para entender el papel de la lengua portuguesa en la Sociedad de la Información que, según datos referentes al año 2010, el portugués ocupa la quinta posición en la clasificación de las lenguas más utilizadas en Internet<sup>15</sup>, con cerca de 82, 5 millones de usuarios. En años anteriores el portugués ocupaba el noveno puesto en 2001 y el octavo en 2002. Otro dato revelador es que en el año 2003 la producción de páginas web en Internet en portugués aumentó un 150%, mientras que las páginas en español subieron un 95% y la producción en lengua inglesa bajó. Estos datos están relacionados con el hecho de que tanto el portugués como el español tienen un espacio de locución que no se limita a un solo país y, por eso, representan frecuentemente el papel de lengua vehicular en algunas regiones

---

<sup>15</sup> El inglés es la primera lengua de la red con 536,6 millones de usuarios. A continuación se encuentra el chino con 444,9 millones. La tercera lengua es el español, con 153,3 millones y la cuarta el japonés con 99,1 millones ( [www.internetworldstats.com/stats7.htm](http://www.internetworldstats.com/stats7.htm) )

del mundo, característica que es una ventaja dentro del mundo virtual globalizado (Pimenta, 2003).

En las redes sociales el portugués destaca igualmente: aparece como la segunda lengua más utilizada en Twitter y Facebook, ocupando Brasil la vigésima posición y Portugal la trigésima-quinta en una lista de 187 países. Todavía dentro del universo de Internet cabe destacar igualmente que, exceptuando la lengua inglesa, es en lengua portuguesa en la que se han creados más blogs, habiendo crecido su producción en un 70% desde el año 2005.

La relación economía-lengua se puede ver en datos como los siguientes. En un estudio encargado por el *Instituto Camões* y realizado por un equipo del ISCTE – *Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa*, coordinado por el rector de aquella institución, Luís Reto, se concluyó que la lengua portuguesa representa el 17% del Producto Interior Bruto o PIB ([www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt)); en una investigación llevada a cabo en el año 2009 por APEX-*Agência Brasileira de Promoção das Exportações e Investimentos*, se llegó a la conclusión de que los negocios en lengua portuguesa habían aumentado un 534% en cinco años ([www.revistalingua.uol.com.br](http://www.revistalingua.uol.com.br)).

Aunque también haya aumentado mucho en los últimos años el número de sitios web en portugués y el número de personas que utilizan dicha lengua en la red, no son los únicos datos pertinentes. Igualmente importante es la cualidad de la información disponible y de los perfiles de usuarios (Albuquerque y Esperança, 2010). En ese sentido es interesante detallar algunos datos relativos a la presencia del portugués en la red según los sectores. Por

ejemplo, en la educación y según datos del *Instituto Camões* la enseñanza de la lengua y cultura portuguesas se distribuye por 72 países a lo largo de varios ciclos de estudios que integran un total de 155.000 estudiantes. Según una encuesta realizada a aquellos estudiantes (Reto, 2009b), el 62% prevé que va a utilizar el portugués en el trabajo o negocios.

Entre las regiones donde más se ha incrementado el estudio del portugués como lengua extranjera se incluyen Europa de Este y China. En China, dónde la enseñanza del portugués se limitaba hasta hace poco a tres universidades de Pequín, Xangai y Canton, está presente hoy en día en diez ciudades. Sin embargo, también en países como España, Suecia o Japón el estudio del PLE ha crecido en los últimos años. En el país del sol naciente el portugués es ya la tercera lengua materna más hablada (<http://instituto-camoes.pt/encarte-il/portugues-a-3-lingua-materna-do-japao-html>).

La expresión "política lingüística" designa un área compleja en la cual la descripción y la evaluación de situaciones sociolingüísticas son estimuladas por realidades sociales y, en gran medida, se proponen líneas de intervención (Narvaja de Arnoux y Blein, 2001). Normalmente los responsables de las políticas lingüísticas siguen ciertos principios políticos, éticos e ideológicos que orientan sus pesquisas y sus propuestas. Otra investigadora define política lingüística como el conjunto de medidas, proyectos y estrategias que tiene por objetivo regular el uso de las lenguas en determinadas situaciones lingüísticas, proponiendo acciones de implementación y acompañamiento (Savedra, 2008).

Algunas propuestas abogan por sustituir la expresión "política lingüística" por "glotopolítica", pues se cree que la adopción del prefijo griego abarca todas las posibilidades estrictamente lingüísticas en las que se manifiesta la diversidad de una lengua y privilegia la postulación teórica de que todas las acciones sobre el lenguaje participan en los procesos de conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder (Blanco, 2005; Narvaja de Arnoux y Blein, 2001).

Las políticas lingüísticas del portugués forman parte de una agenda más amplia de negociaciones entre los países lusófonos. Entre ellos, la lengua es el eslabón para el establecimiento de acciones bilaterales y multiculturales, sobre todo de carácter socioeconómico y cultural, que suelen tener como objetivo la superación de problemas locales y de desarrollo.

Cuando hay que idear políticas lingüísticas concretas, con consecuencias prácticas, sin embargo, surgen conflictos de intereses entre Portugal y Brasil; los restantes países no tienen gran poder para influir en la gestión del portugués (Müller de Oliveira, 2007).

En los últimos años el caso más polémico ha sido el *Acordo Ortográfico.*, asunto presentado anteriormente. Parece evidente que la polémica sobre la ortografía del portugués y el hecho de que el consenso entre los países lusófonos resulte tan difícil, es un factor de división que no contribuye a la deseada afirmación de la lengua portuguesa en el mundo. En comparación con la lengua española, parece que a los españoles no resulta escandalosa la idea de que el español del siglo XXI será americano, idea expresada en algunos artículos y trabajos. Uno

de ellos concluye que el hecho de tener este concepto bien claro deriva en actitudes conceptuales tan claras como la que expresa el Instituto Cervantes cuando afirma, en todas sus presentaciones oficiales que "ni un paso sin Iberoamérica" (<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/660/info4.html>).

Aparentemente y teniendo en cuenta el ejemplo español, Portugal o, al menos, su lengua, tendría mucho que ganar en formar una alianza con Brasil donde ambos países trabajaran por la causa común de la afirmación del portugués en el escenario internacional.

Quizá sea útil para elucidar la cuestión de la/s política/s lingüística/s del portugués hacer un recorrido por los puntos más importantes de una entrevista concedida al periódico portugués *Expresso* en julio de 2008 por el reconocido filólogo Carlos Reis, defensor, como ya se ha comentado, del AO.

Carlos Reis coordinó en 2008 una investigación sobre la internacionalización de la lengua portuguesa; los resultados de la misma debían servir como base para la resolución del Consejo de Ministros de entonces sobre política de la lengua. A la pregunta del periodista de cómo se hace la internacionalización del portugués, Carlos Reis contesta que una de las formas es hacer que el portugués pueda ser una opción para *franceses, alemães ou búlgaros* que no tengan con el portugués otra relación que no sea la conciencia de que es una lengua importante. Otra forma es haciendo del portugués un idioma que abra el camino a otros sectores, como la economía, por ejemplo. La relación lengua-economía es mencionada varias veces, pues es ella que hace muchas veces la diferencia entre las lenguas "más importantes" y las "menos importantes". Esta

afirmación está clara si se considera que, en términos de números de hablantes, el portugués está por encima del francés, el alemán y el italiano y es, sin embargo, menos estudiada y conocida. Reis resalta el hecho de que la retórica triunfalista que menciona la lengua portuguesa como la lengua de entre 200 y 230 millones de personas exagera en el sentido de que los países que la hablan cuentan poco a nivel internacional. Sobre este asunto concluye: *Uma língua tem escassas possibilidades de se internacionalizar enquanto noutras instâncias que não a lingüística (política, económica, científica) esses países não se afirmarem*. Una prueba de sus palabras es que desde que Brasil empezó a ganar presencia en la escena mundial y a ser poderoso económicamente, el portugués empezó a ser una lengua con algún poder internacional. Sobre este país Reis afirma que Portugal tiene grandes prejuicios y no da el debido valor al hecho de que Brasil sea, en el contexto de la promoción y afirmación de la lengua portuguesa en el mundo, una *locomotiva fundamental*. También defiende la idea de que Brasil se ha dado cuenta de que la lengua es un instrumento estratégico muy importante; prueba de ello es la creación, en pleno Nordeste brasileño, de una universidad para los países de la CPLP, la UniLab. El nordeste es una región poco desarrollada donde hay una fuerte presencia africana. Abrir en un lugar así este tipo de institución no carece de sentido político: *Com esta iniciativa o Brasil está a dizer ao mundo que o grande interlocutor no universo da língua portuguesa para África é ele.(...) Isto significa o despertar do Brasil de uma forma muito vigorosa para a causa da língua portuguesa como instrumento estratégico*.



Carlos Reis sigue defendiendo en esta entrevista el AO que, según él, va a significar alianzas estratégicas y concentración de esfuerzos. Defiende igualmente la idea de que el portugués ganaría si hubiera una alianza con España. Sería beneficioso enseñar a los estudiantes extranjeros que quien aprende portugués puede aprender con alguna facilidad el español y viceversa. Reis también advierte de las ventajas que tendría para el portugués que Portugal aprendiera de sus congéneres españoles, sobre todo con el Instituto Cervantes. Pone como ejemplo el Premio Cervantes, que tiene una repercusión en el mundo de lengua española que no se puede comparar con la que tiene en el universo del portugués el *Prémio Camões*, entre otras razones porque no hay en Portugal como en España una intervención simbólica de las más ilustres personalidades de la nación en el premio, lo cual resalta su importancia.

El catedrático menciona la falta de continuidad como una de las principales razones del fracaso de la política lingüística de Portugal e insiste en la idea de que no es posible que Portugal tenga éxito en esa misión sin contar con los otros países de la CPLP. Añade otra dificultad a una política lingüística eficaz: la contradicción, que sigue sin resolverse, de decir que se quiere un espacio lusófono con una lengua común y dar excesivo valor a las singularidades locales. No se puede tenerlo todo y, si no se resuelve dicha contradicción, habrá parálisis y fragmentación del portugués.

Sobre el actual impulso de internacionalización del portugués, Carlos Reis es contundente: más que la belleza o la riqueza del idioma o el valor económico de la lengua portuguesa, razones que existen y son muy válidas, la razón

fundamental ha sido que Portugal se ha dado cuenta de que Brasil se ha adelantado y Portugal no quiere quedarse atrás.

La entrevista termina con las conclusiones principales de la investigación sobre la internacionalización del portugués del que ha sido coordinador. Primero, hay que dar continuidad a una política de lengua; una década es poco para recoger frutos. Segundo, hay que tener en cuenta las buenas prácticas llevadas a cabo en otros países y aprender de ellas. Tercero, atender a las condiciones locales. Cuarto, hay que apostar por los recursos humanos, formar profesores para enseñar en el extranjero. Por último, hay que formar alianzas con otros países.

En noviembre del mismo año se aprobó la *Resolução do Conselho de Ministros nr. 188/2008* en la cual se reafirma la relevancia del AO como instrumento de unificación de la grafía para la creación de oportunidades para la lengua portuguesa en el cuadro de los organismos internacionales (D.R. nr. 231, 27/11/2008).

En 2010 el GEPE – *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação* publicó un informe titulado *A Internacionalização da Língua Portuguesa – Para uma política articulada de promoção e difusão*. En él se exponen los resultados del trabajo de investigación del equipo coordinado por Carlos Reis, mencionado antes. Como es lógico, hay muchos puntos en común entre la entrevista resumida en los párrafos anteriores y las conclusiones expuestas en el informe del equipo. Se trata de un informe profundo, basado en colaboraciones con algunas de las más importantes instituciones culturales y educativas portuguesas como el *Instituto Camões*, la *Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento*, la *Fundação Calouste*

*Gulbenkian*, la *Fundação Oriente*, la *Secretaria de Estado das Comunidades*, el *Conselho das Comunidades Portuguesas*, la *Agência de Investimento e Comércio Externo de Portugal* y el *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*, órgano del Ministerio de la Educación de Portugal. El equipo celebró también reuniones de trabajo con entidades internacionales responsables de la enseñanza y difusión de otras lenguas europeas como el Instituto Cervantes, el *Goethe-Institut*, el *British Council* y la Embajada de Francia en Lisboa.

En el punto 3 del documento, que aborda la cuestión de los espacios de difusión de la lengua portuguesa, se llama la atención sobre un aspecto que ha sido casi una constante en la historia portuguesa: la emigración. Solo en Europa residen casi 2.000.000 de portugueses, en América del Norte alrededor de 1.500.000; en América Central y Sur 1.300.000; en la África Subsahariana unos 300.000; en Asia 160.000 y en Australia 57.000. Es impresionante que un país que tiene 10.000.000 de habitantes tenga alrededor de 5.300.000 emigrantes. Ante el peso de estos números, es normal que una de las políticas llevadas a cabo sea la inclusión de la lengua portuguesa en los sistemas de enseñanza de los países de acogida de emigrantes de Portugal. Hay al menos dos modalidades: enseñanza del portugués en régimen integrado, con responsabilidad del sistema educativo del país extranjero y enseñanza paralela al sistema oficial local, bajo responsabilidad portuguesa (GEPE, 2010: 21).

Después de una caracterización bastante completa de la situación del portugués en el mundo con sus puntos fuertes y débiles, el equipo de Reis propone *Intervenções Estratégicas*, como un plan de colaboración entre entidades

nacionales e internacionales, una refundación institucional que defina competencias más amplias para los organismos responsables de la difusión de la lengua portuguesa; acciones de legitimación que tienen como objetivo esencial el reconocimiento formal del valor académico y profesional del aprendizaje del portugués y de la formación superior en lengua y cultura portuguesas; la formación de profesores y la investigación científica en el área de la enseñanza del portugués como lengua materna y del PLE.

En este mismo punto se proponen también algunos instrumentos de acción capaces de ayudar a llevar a la práctica las cinco medidas propuestas. Entre ellos se encuentran el MCER como orientación de referencia y los Centros de Lengua Portuguesa distribuidos por todo el mundo. También existen programas locales -se puede dar el ejemplo del programa PROLINGUA en la África meridional, programa que busca responder a la demanda de enseñanza-aprendizaje de PLE en África Austral- e internacionales, como los que tienen lugar en países como Angola y Mozambique, por medio de convenios entre instituciones de enseñanza superior de esas regiones y Portugal (GEPE, 2010: 49). Asimismo, se proponen el *Observatório da Língua Portuguesa no Estrangeiro* (OLPE), como entidad idónea para ejercer tareas de análisis, diagnóstico y asesoramiento y el *Portal da Língua Portuguesa no Estrangeiro*, que, junto con el OLPE, sea un fórum de acceso a información y prestación de servicios, de fomento de iniciativas o de interconexión entre actividades dispersas (GEPE, 2010: 41).

Simonnetta Luz Afonso, presidenta del *Instituto Camões* durante los años 2004-2008, en una comunicación leída en una reunión de trabajo con el título *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo*, organizada por la *Fundação Luso-Americana* en noviembre de 2007, destaca otro contexto en el que se puede hacer la promoción del portugués: la relación universidad-empresa. La enseñanza-aprendizaje de lenguas, muchas de las veces para fines específicos, exige agentes altamente especializados capaces de desarrollar, junto con la empresa, estrategias de gestión lingüística adecuadas. Otra área a desarrollar es la de las tecnologías de la lengua con fines científicos, lo cual representa un factor de competitividad y de crecimiento económico. Esta especialista en política lingüística aplicada al portugués destaca los proyectos del *Instituto Camões* y recuerda que son planificados de acuerdo con la visión de la lengua portuguesa en contexto: puede ser lengua de comunicación, lengua de trabajo, de la ciencia, de la cultura, del derecho o de la diplomacia. Añade que se proyecta el portugués en función de tres escenarios distintos: Portugal como miembro de la *Comunidade de Países de Língua Portuguesa*, Portugal como miembro de la Unión Europea y un tercer escenario más relacionado con sus intereses socio-políticos, los cuales se desarrollan en tres áreas: África (Magreb), Asia, China e India y América, incluidos aquí Estados Unidos y Canadá. Expone en su intervención las actividades destinadas a la promoción de la lengua portuguesa en estos contextos y termina lanzando un reto a los empresarios que tienen negocios con países extranjeros: que en esas situaciones fomenten y exijan el multilingüismo y apoyen la proyección de la lengua portuguesa (Luz Afonso, 2007: 49).

En los últimos años, Portugal y Brasil han ganado mayor conciencia de la importancia de la lengua que comparten y, consecuentemente, han llevado a cabo iniciativas destinadas a la promoción del portugués. Por otra parte, la llamada *lusofonia* pasa por un momento interesante. Hasta hace poco se notaba una ausencia de iniciativas comunes, sobre todo entre Portugal y Brasil, ya que los otros países de la CPLP no tienen gran poder de decisión en este tema. No se aprovechaba el potencial de realización de proyectos trilaterales en la investigación. En los últimos años, Brasil y Portugal buscan superar la antigua cuestión de "colonia *versus* metrópolis" porque han comprendido que la unión es necesaria para garantizar mayor poder, representatividad y prestigio a la lengua que comparten. Al ser capaces de superar, por parte de Portugal, el *trauma antibrasileiro* (Reis, 2008), que lleva a muchos portugueses a considerar cualquier cambio en la lengua como una amenaza a un elemento fundamental de su cultura, y, por parte de Brasil, el "complejo de colonia" (Müller de Oliveira y Dornelles, 2007:6), están superando un gran obstáculo para la promoción del portugués. Aprender a lidiar geopolíticamente con la variedad y la pluralidad lingüística es un paso indispensable, ya que depende en gran medida el futuro y la presencia de la lengua portuguesa en el mundo de la superación de ciertas posiciones ideológicas que todavía persisten y de la reconfiguración de la cooperación entre los países de lengua portuguesa, en especial Portugal y Brasil, en lo que respecta a la gestión de la lengua, que se ha de expresar en decisiones y en actos institucionales concretos (Müller de Oliveira y Dornelles, 2007: 7).

En este contexto, hay una serie de instituciones en los distintos países de lengua oficial portuguesa que se dedican, bien de manera autónoma o bien en instituciones internacionales, a desarrollar políticas que, de forma directa o indirecta, resultan en una mayor visibilidad y prestigio de la lengua portuguesa. Algunas de ellas son presentadas a continuación.

El 17 de julio de 1996 los siete países de lengua oficial portuguesa (Portugal, Brasil, Angola, Mozambique, Guinea Bissau, Cabo Verde, y San Tomé y Príncipe) firmaron el acuerdo que creaba la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* o CPLP, como es normalmente conocida. En el año 2002 Timor Leste decidió adoptar el portugués como lengua cooficial, junto con el *tétum*, la lengua del territorio. En ese año entró a formar parte de y a completar la CPLP.

La CPLP se asume como un nuevo proyecto político cuyo fundamento es la lengua portuguesa, vínculo histórico y patrimonio común a los ocho países que, aunque constituyendo un espacio geográfico discontinuo, se sienten identificados entre sí gracias al idioma que comparten. Los objetivos generales de la CPLP son la concertación política y la cooperación en lo social, cultural y económico. Para ello se promueve la coordinación sistemática de las actividades de instituciones públicas y entidades privadas en los estados-miembros ([www.cplp.org/Default.aspx?ID=241](http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=241) Como surgió?(2)). A juzgar por la cantidad de acuerdos, protocolos y convenios firmados tanto intra países de la CPLP, como entre ésta y entidades civiles nacionales y organismos internacionales, el futuro de la CPLP parece prometedor.

El compromiso de la CPLP va más allá del ámbito económico. En 2006, en la VI Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno, su política de cooperación se orientó también hacia los compromisos de la Declaración del Milenio en la erradicación del hambre y de la pobreza y su reducción a la mitad antes de 2015. Otras áreas en las que la CPLP ha firmado protocolos son el combate contra el trabajo infantil, el desarrollo de líneas de cooperación técnica, tales como el proyecto de creación de una red lusófona de televisiones públicas o el proyecto de cooperación aduanera. Todas estas iniciativas muestran que la actuación de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa va más allá del reconocimiento y defensa de una lengua común, abarcando políticas lingüísticas que no están disociadas de la organización geopolítica e ideológica (Müller de Oliveira, 2007: 2).

El *Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (IILP) es el organismo encargado de llevar a la práctica las actividades aprobadas por la *Comunidade de Países de Língua Portuguesa* destinadas a la promoción y difusión del portugués. Sus objetivos son, de acuerdo con el artículo 9º de los estatutos de la CPLP, la promoción, defensa, enriquecimiento y difusión de la lengua portuguesa como vehículo de cultura, educación, información y acceso al conocimiento científico, tecnológico y de utilización oficial en fóruns internacionales ([www.parlamento.pt/Documents/IIAPCPLP/EstatutosCPLPREVLIS07.pdf](http://www.parlamento.pt/Documents/IIAPCPLP/EstatutosCPLPREVLIS07.pdf)).

A pesar de que el IILP es oficialmente el órgano responsable de los objetivos y ejecución de las acciones destinadas a la expansión internacional de la lengua



portuguesa, en la práctica ese papel es desempeñado con mayor frecuencia por instituciones vinculadas a los gobiernos de Portugal y Brasil.

En Portugal el interés por la divulgación de su lengua y su cultura viene de lejos: data de la década de 1920 la inauguración de los primeros lectorados de portugués en universidades europeas. El primero en la universidad de Rennes, en Francia en 1921, fue seguido de otros en Alemania, Reino Unido e Italia. A lo largo de los años los distintos gobiernos del país han mostrado sensibilidad con respecto a este tema, por lo que han sido creadas y posteriormente reestructuradas instituciones cuya responsabilidad esencial era la promoción del portugués y de la cultura portuguesa en el mundo, instituciones unas veces dependientes del Ministerio de Educación y otras del Ministerio de Cultura. En 1992 se crea el *Instituto Camões* gracias a la reestructuración de su congénere anterior, el *Instituto de Língua e Cultura Portuguesa* que funcionó entre los años 1980 y 1992. En el año de su creación el Instituto Camões estaba vinculado al Ministerio de la Educación pero dos años más tarde pasa a estar bajo la tutela del Ministerio de Asuntos Exteriores. Según el decreto-ley de su creación, su objetivo era *dar uma resposta integrada e eficaz às exigências da defesa da língua e valorização da cultura portuguesas, reunindo funções até então dispersas por várias estruturas e departamentos governamentais* (Decreto-Ley 135/92 de 15 de julio).

Hoy en día el *Instituto Camões* (ICA) es una referencia internacional en la promoción de la enseñanza-aprendizaje del portugués y de la cultura portuguesa en todo el mundo, estando presente en 72 países y colaborando con 294 instituciones de enseñanza superior. Actualmente sus 1691 docentes dan

clases de portugués y de cultura portuguesa a 155.000 alumnos en todo el mundo ([www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt)). Su red de lectorados en los cinco continentes ascendía en 2006 a 205. El ICA, además, coordina, la creación de los *Centros de Língua Portuguesa* o CLP. Hay 33 en total, 4 de los cuales en España, en las universidades de Barcelona, Cáceres, Madrid y Vigo. Curiosamente, España es el país del mundo con más Centros de Lengua. Actualmente se están estableciendo otros 7 CLP en ciudades tan dispares como Dakar y Estocolmo. Además de los centros de lengua, el *Instituto Camões* pone a disposición de los interesados en la cultura portuguesa 15 Centros Culturales y 3 delegaciones en varios países de Europa, África, América y Asia. En ellos se llevan a cabo iniciativas de diversa índole como pueden ser conferencias, exposiciones, películas, etc.

El abanico de iniciativas llevadas a cabo por el *Instituto Camões* incluye también varios programas de becas. Existen becas para estudiar PLE en universidades portuguesas, de dos modalidades, para cursos de verano o para cursos anuales. Los profesores e investigadores que pretendan profundizar en el estudio de algún tema de la lengua o cultura portuguesas pueden ser candidatos a una beca anual de investigación. Las tres últimas que quedan por nombrar han sido bautizadas con nombres de personalidades mayores de la cultura portuguesa: la beca *Fernão Mendes Pinto* está destinada a licenciados que quieran realizar estudios de especialización en Portugal; el programa *Pessoa* tiene como objetivo ayudar a la financiación de proyectos de formación y de investigación en el área de la lengua y cultura portuguesa y pueden presentar la candidatura los

responsables de cátedras de *Estudos Portugueses* o departamentos de portugués de universidades o institutos de investigación extranjeros. También están las becas del programa *Vieira* que están destinadas a licenciados extranjeros y portugueses viviendo en el extranjero, involucrados en proyectos de formación y/o perfeccionamiento en el área de la traducción y de la interpretación de conferencias ([www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt)).

Por todo este conjunto de acciones destinadas a la promoción y divulgación de la lengua y cultura portuguesas, el *Instituto Camões* recibió en 2005, *ex- aequo* con la *Alliance Française*, la *La Società Dante Alighieri*, el *British Council*, el *Goethe Institut* y el Instituto Cervantes, el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades. La página web de la Fundación Príncipe de Asturias manifiesta lo siguiente:

Los grandes institutos culturales europeos (...) transmiten al mundo la cultura y los valores humanísticos y democráticos de Europa, y apoyan la difusión de la producción artística más vanguardista de sus países en el resto del mundo. La actividad de estos centros va más allá de la promoción lingüística, constituyéndose en auténticas embajadas culturales de Europa ante el mundo y en un instrumento de fomento del diálogo y de afirmación de la identidad de los pueblos en el actual marco de la globalización

([www.canales.elcomercio.es/extras/premios/ppda2.htm](http://www.canales.elcomercio.es/extras/premios/ppda2.htm)).

El *Observatório da Língua Portuguesa* es un proyecto reciente surgido en 2009 con dos objetivos centrales: observar el estatus y la proyección de la lengua portuguesa en el mundo en sus distintas aplicaciones, como lengua vehicular de la enseñanza-aprendizaje, productora de cultura, lengua de trabajo en

organizaciones internacionales, etc., y divulgar datos estadísticos sobre el uso del portugués como lengua materna, lengua segunda y extranjera y lengua de uso en Internet ([www.observatorio-lp.sapo.pt/pt/quem-somos/estatutos](http://www.observatorio-lp.sapo.pt/pt/quem-somos/estatutos)).

Por su parte, en Brasil la promoción de la lengua portuguesa y de la cultura brasileña está a cargo del Departamento Cultural del Ministerio de Relaciones Exteriores, a través de la División de Promoción de la Lengua Portuguesa, responsable de la coordinación de los lectorados en universidades extranjeras, Institutos Culturales Bilaterales y Centros de Estudios Brasileños. El Ministerio de Educación brasileño también desarrolla, por su parte, actividades con fines idénticos.

La década de 1990 fue fértil en el ámbito de las iniciativas destinadas a la difusión del portugués. Consecuentemente, también fue un periodo con efectos sobre su evaluación, ya que se da la aparición de los dos prototipos más importantes de certificación del PLE: los exámenes CAPLE en Portugal y el Examen Celpe-Bras en Brasil. Ambos exámenes serán analizados con detalle en la parte IV de esta tesis. En este punto del trabajo interesa mencionarlos como elementos importantes de la política lingüística llevada a cabo por los dos países.

Efectivamente, mientras que en Brasil se constituye en 1993 la Comisión para la Elaboración del Examen de Competencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (Celpe-Bras), cinco años más tarde, en Portugal, se crea el *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* (CAPLE). En ambos casos las propuestas de examen se adaptan, inicialmente, sobre todo a las necesidades de

evaluación de estudiantes extranjeros que llegaban a estos países para completar sus estudios (Müller de Oliveira, 2007: 2).

Otra institución digna de mención es la *Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*. Se trata de una institución muy reciente, ya que fue el 13 de marzo de 2009 que la *Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados* (Brasil) aprobó el Proyecto-Ley 3.891/08 que marca su creación. Es una institución que ofrece cursos sobre todo en áreas de interés mutuo de Brasil y de los demás países de la CPLP, especialmente de los países africanos, con especial incidencia en las áreas de formación de profesores, desarrollo agrario, gestión, salud pública y otras consideradas estratégicas

[www.2.camara.gov.br/agencia/noticias/134716.html](http://www.2.camara.gov.br/agencia/noticias/134716.html) )

Según la *Agência para a Sociedade de Conhecimento*, del *Ministério da Educação e Ciência do Governo Português* ([www.unic.pt](http://www.unic.pt)), los repositorios científicos de acceso abierto aumentaron extraordinariamente de 2004 a 2009. Además del gran número de instituciones de enseñanza superior que publican contenidos de su acervo científico en repositorios, destacan el *Repositorio Científico de Acesso Aberto de Portugal* y la *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, que promueve la publicación electrónica cooperativa de periódicos científicos en Internet. En 2009 se registraron 27 publicaciones en Portugal y 224 en Brasil.

En la web del *Instituto Camões* se ubica el *Centro Virtual Camões (CVC)*, un sitio con numerosos recursos disponibles para todos aquellos que quieren aprender o enseñar PLE. El CVC se dedica también a la divulgación de la lengua y cultura portuguesas en el mundo ([www.cvc.instituto-camoes.pt/index.php](http://www.cvc.instituto-camoes.pt/index.php)).

Asimismo, el proyecto *Pordata* es una plataforma electrónica constituida por una base de datos –esencialmente estadísticos- sobre Portugal.

Recientemente, en 2012, se dieron a conocer dos proyectos innovadores surgidos en el ámbito de las tecnologías de la lengua. El proyecto PT-STAR desarrolla un traductor automático de frases habladas en portugués para portugués, por medio de reconocimiento de voz, un motor de traducción y un sintetizador; de esta forma, se hace posible la traducción de una frase hablada en portugués para texto y, posteriormente, del texto al habla, con la voz del usuario. El segundo proyecto se llama REAP.PT – *Ensino de Língua Assistido por Computador* y tiene como objetivo enseñar portugués con la ayuda del ordenador, factor que lo hace un instrumento de apoyo útil para profesores de PLE ([www.cienciaetecnologia.net](http://www.cienciaetecnologia.net)). Ambos proyectos son el resultado del trabajo de los investigadores del *Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores – Investigação e Desenvolvimento* (Lisboa, Portugal).

La *Academia Brasileira de Letras*, fundada en 1897, se dedica a la promoción de la lengua y literatura de Brasil. Curiosamente en Portugal la academia análoga se llama *Academia Portuguesa de Ciências*. Ambas instituciones colaboraron, por ejemplo, en la creación y redacción de algunos acuerdos ortográficos.

*Domínio Público* es una biblioteca virtual de acceso libre donde se pueden leer gratuitamente algunas de las obras más célebres de la literatura en lengua portuguesa, así como ensayos sobre obras y autores.

La lengua portuguesa puede enorgullecerse de ser una de las pocas lenguas del mundo que posee su propio museo. En el 2006 se inauguraba en la ciudad

brasileña de *São Paulo*, que, con sus 10 millones de habitantes, es la ciudad más grande de lengua portuguesa del mundo, el *Museu da Língua Portuguesa*. El museo, ubicado en la región central de la ciudad, es un proyecto de la *Fundação Roberto Marinho* y está constituido por tres partes: la *Linha do Tempo* que presenta la historia de la lengua portuguesa desde el Indoeuropeo hasta el portugués de Brasil; el *Portal da Língua Portuguesa* que consta de un mega *corpus* de portugués y un espacio destinado a cursos de actualización para profesores (Castilho, 2010: 13). El *Museu da Língua Portuguesa* es hoy uno de los museos más visitados de Brasil y América del Sur: desde su inauguración hasta junio de 2012 había recibido 2.750.000 visitantes ([www.museulinguaportuguesa.org.br](http://www.museulinguaportuguesa.org.br)). Aún así uno de los organismos que más ha hecho en los últimos años por la promoción de la lengua portuguesa no es cultural sino económico. Se trata de Mercosur o *Mercosul*, una unión integrada por varios países sudamericanos: Brasil, Argentina, Paraguay, Uruguay y Venezuela. También hay países con estatus de "países asociados": Bolivia, Chile, Colombia, Perú, Ecuador y México. Fundado el 26 de marzo de 1991 en Asunción, Paraguay, Mercosur tiene como principales objetivos "la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre países, el establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común, la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales entre los Estados partes y la armonización de las legislaciones para lograr el fortalecimiento del proceso de integración" ([www.somosmercosur.org](http://www.somosmercosur.org)). Sus lenguas oficiales más importantes son el español y el portugués, como aparece estipulado en el Protocolo de Ouro Preto,

de 1994. En el año 2006, a través de la decisión n. 35/06, a estas dos se añadió la lengua guaraní.

Es en parte gracias a Mercosur que la lengua portuguesa vive actualmente una etapa muy interesante. Esa etapa había empezado a finales de la década de los 80 pero ganó vigor durante la década siguiente con los tratados de Mercosur. La cuestión lingüística no aparece solo como consecuencia indirecta de dicho acuerdo. Efectivamente, en el artículo 17 del Tratado de Asunción(26/03/91), se puede leer: "Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués" y en el Protocolo de Intenciones (13/12/91) se añade "el interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur - español y portugués- a través de los sistemas educativos, en todos sus niveles y modalidades" ([www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy) ; [www.mercosur.int](http://www.mercosur.int) ).

La importancia de Mercosur se puede deducir de datos como, por ejemplo, su territorio, de alrededor de 13 millones de kilómetros cuadrados, su población, casi 271 millones de personas, o su PIB, de 3,3 billones de dólares, lo cual representa el 82,3% del PIB total de toda Sudamérica. Pero probablemente el dato que resulta más impactante sea que Mercosur es el mayor productor de alimentos del mundo ([www.ultimahora.com](http://www.ultimahora.com)).

En América del Sur el interés por el portugués ha crecido debido a la formación de Mercosur y la consecuente ampliación de las relaciones entre los países de lengua española y Brasil. Además de las actividades desarrolladas por los Centros Culturales y el Celpe-Bras, Brasil ha firmado acuerdos de cooperación con los demás países de la región; acuerdos que permiten experiencias



lingüísticas bilingües o plurilingües, más intensas en las fronteras y que hacen que los límites territoriales sean repensados en función de las nuevas necesidades económicas y políticas (Müller de Oliveira y Dornelles, 2007).

Pasada más de una década desde la firma del Plan Trienal del Sector Educación, el objetivo esencial ha sido parcialmente logrado, ya que el español se ha introducido en la enseñanza media brasileña con la entrada en vigor de la Ley n°. 11.161 de agosto de 2005. Sin embargo la inversa, esto es la introducción del portugués en la enseñanza pública de los otros países de Mercosur, no ha conocido un éxito igual (Proyecto Certel, 2003:8). A pesar de los distintos convenios existentes, dos de los más importantes firmados entre Argentina y Brasil (Convenio de Cooperación Educativa en 1997 y Convenio de Integración Cultural (ley n. 25.129), y que cada uno de los países se comprometía a promocionar la lengua del otro, nunca ha habido hasta ahora la voluntad política para hacer del portugués una elección firme y decidida y la verdad es que desde la mitad de la década de 1990 se prioriza exclusivamente el inglés sobre las demás lenguas extranjeras (Contursi, 2012: 13). El portugués en Argentina ha sido hasta ahora, a pesar del discurso oficial, una opción sobre todo de las instituciones privadas, como, por ejemplo, de la Fundación Centro de Estudios Brasileños. Se observa una incapacidad del sistema educativo argentino para hacerse cargo de la demanda de enseñanza de portugués, particularmente por falta de docentes. Este ha sido hasta ahora el principal argumento presentado por las entidades oficiales para llevar a cabo la

verdadera política lingüística en Argentina, que es privilegiar el inglés en consonancia con el proyecto "integrador" del ALCA<sup>16</sup>.

Sin embargo, parece que poco a poco algo está cambiando porque la ley nr. 24.468/08 declara que el portugués será oferta obligatoria en la enseñanza pública en Argentina y que tal debe ponerse en práctica hasta 2016. Es cierto que hasta ahora la lengua portuguesa ha logrado solamente ser un taller optativo de un año y ser la segunda lengua extranjera optativa en el currículo oficial de la enseñanza secundaria, pero hay lugar para la esperanza (Contursi, 2012: 24).

Otra señal positiva es el caso de Venezuela. Por una parte, se trata de un país donde vive una de las comunidades más numerosas de emigrantes portugueses, alrededor de 600.000; por otra parte, su fallecido presidente, Hugo Chávez, quería que su país alcanzara una mayor integración en el mercado sudamericano. Estas fueron las dos principales razones para que en 2008 fuese firmado el decreto que instituyó la entrada del portugués como disciplina opcional en la enseñanza secundaria venezolana ([www.dnoticias.pt](http://www.dnoticias.pt) 24/05/2009).

Señal de esa esperanza es también, por ejemplo, el flujo más o menos institucionalizado de docentes, investigadores y alumnos entre los países

---

<sup>16</sup> El ALCA -(Área Libre de Comercio de las Américas) es un proyecto de comercio global, basada en un concepto de economía neoliberal que tenía por detrás a Estados Unidos. Mercosur nace de una concepción de regionalismo abierto, una contrapartida a la versión ALCA. Esta ha encontrado una viva oposición al haber sido considerada como una "injerencista iniciativa promovida por Washington" ([www.radioangulo.cu](http://www.radioangulo.cu) ). En la cumbre de ALCA de Mar del Plata en 2005 no pudo lograr el acuerdo para reactivarla gracias a la oposición de Mercosur, de modo que a partir de esa fecha el proyecto entró en crisis y muchos lo consideran un proyecto muerto ([www.revista2010.com.ar](http://www.revista2010.com.ar) ; [www.economía-hoy.blogspot.com.es](http://www.economía-hoy.blogspot.com.es) ). Para una mejor comprensión de las razones de la oposición al ALCA consultar el artículo "Contra ALCA" de Oscar Natalichi, docente de la Universidad Madres de Plaza de Mayo en el portal [www.ecoport.net](http://www.ecoport.net) .

miembros de Mercosur. Un ejemplo de ello es el que surge del acuerdo *Escala AUGM* (*Associação de Universidades do Grupo Montevideú*), fruto de un convenio firmado por las universidades de los países de Mercosur. Por medio de este acuerdo el centro *Entre línguas – Centro de Estudos sobre Práticas Lingüísticas e Culturais*, de la *Universidade Federal de Santa Maria* recibe cada trimestre dos grupos de estudiantes de intercambio, uno compuesto por hispanohablantes que estudian portugués y otro originario de la propia UFSM que necesita aprender español (Ferreira Fernandes y otros, 2009: 43).

Además de su protagonismo en esta unión, el estado brasileño ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas otras iniciativas explícitas para colocar a Brasil en el escenario mundial político y económico. Todo indica que estos esfuerzos han merecido la pena, ya que Brasil es reconocido hoy como una de las principales potencias emergentes (Dalmagro y López Luque, 2011). Los tratados de integración política, económica, cultural y educativa han originado nuevos espacios geopolíticos transnacionales que han afectado directamente a la circulación de las lenguas nacionales de los países involucrados (Zoopi-Fontana y Alves Diniz, 2008: 90). Así se explica el interés por el portugués y el castellano que la creación de Mercosur ha despertado.

El creciente interés, tanto en Brasil como en el exterior, por la enseñanza del portugués se nota, sobre todo, en los hispanohablantes, que constituyen el grupo más numeroso de aprendices de dicho idioma (Almeida Filho, 2001: 13). Son, por ejemplo, ciudadanos pertenecientes a los cuerpos diplomáticos,

inmigrantes radicados en Brasil, alumnos de programas de intercambio o personas que consiguen trabajo, temporal o no, en Brasil.

La conciencia de la necesidad de enseñar portugués a hablantes de español con el fin de promocionar el intercambio con los vecinos del continente sudamericano propició la creación en 1985 del área de enseñanza de la lengua y de la cultura de Brasil para hispanohablantes en la *Universidade Federal Fluminense*. También la Universidad de Brasilia es pionera en la institucionalización del portugués para hablantes de español, pues estableció en 1989 el primer grupo de estudiantes de esta materia. Son dos ejemplos que demuestran la relación que el movimiento global favorece entre la economía y la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

### 2.3.2 Perspectivas de futuro

Las perspectivas de futuro para la lengua portuguesa son prometedoras. A nivel demográfico se prevé que en el año 2050 el número de ciudadanos de países que tienen el portugués como lengua oficial ascenderá a 335 millones. Consecuentemente, se prevé también la consolidación de la importancia de la lengua portuguesa ([www.publico.pt](http://www.publico.pt)). Otro dato refuerza esta previsión: según proyecciones del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, en el año 2020 la población brasileña ascenderá a 219 millones ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)).

El optimismo en relación al PLE tiene, pues, mucho que ver con Brasil, ya que se prevé que este país será una de las grandes potencias del siglo XXI, junto con

China, Rusia e India ([www.ieee.es](http://www.ieee.es)). La relación entre lengua y economía, ya varias veces comentada a lo largo de este trabajo, aparece mencionada en numerosos estudios. Como ya en 2004 se podía leer en la circular de convocatoria de trabajos para el V Congreso Internacional SIPLE, la valorización de la lengua portuguesa en el escenario internacional es una consecuencia de la globalización y hace de la enseñanza de portugués para extranjeros una *necessidade imperiosa* en Brasil.

La importancia que el portugués puede tener en las próximas décadas tiene que ver también con la África lusófona, sobre todo con Angola. Efectivamente, este país es una economía de creciente importancia. En un artículo publicado el 30 de junio de 2012 en el periódico inglés *The Economist*, con el sugerente título *Angola – Boom boom – The oil money starts to trickle down* se podía leer que *it has Africa's fifth-biggest and fastest-growing economy. Between 2004 and 2008 its GDP surged by an average of 17% a year, topping 22% in 2007. It is the continent's second-biggest oil producer after Nigeria* ([www.economist.com](http://www.economist.com)).

Otro dato revelador de la pujante economía angoleña es que entre los años 2004 y 2008 las exportaciones de Brasil a este país africano crecieron un 450% (Batista Ribeiro y otros, 2009). También el periódico digital *Jornal Digital*, citando un informe del *Economist Intelligence Unit (EIU)*, afirma en su edición de 3 de julio de 2012 que Angola será la mayor economía africana en el año 2016, dejando atrás a Sur África, que hasta ahora ocupaba ese puesto. Según el informe, la economía angoleña crecerá en los próximos años entre 5% y 7,5% ([www.jornaldigital.com](http://www.jornaldigital.com)). Dicho informe coloca otro país de lengua portuguesa

en buena posición: Mozambique aparece como uno de los diez mercados africanos con más potencial económico ([www.pe.publico.pt](http://www.pe.publico.pt)).

En África Austral podemos encontrar igualmente pruebas de cómo las riquezas naturales y el desarrollo de los países africanos de lengua portuguesa contribuyen al crecimiento del interés por el portugués. En el conjunto de Sur África, Zimbabwe, Suazilandia y Namibia hay 3.600 estudiantes de portugués, 2.600 de Sur África. En una entrevista concedida en junio de 2012, Rui de Azevedo, coordinador del Programa de Enseñanza de Lengua Portuguesa del Instituto Camões en la África inglesa, expone lo que considera las dos razones fundamentales para este interés por el portugués: el notable y siempre creciente poderío económico de Angola y el hecho de que en este momento se estén haciendo descubrimientos importantes en las riquezas naturales de Mozambique ([www.verdade.co.mz](http://www.verdade.co.mz)).

Esta nueva realidad se traduce en hechos como, por ejemplo, el aumento en un 60% en el número de alumnos inscritos en cursos de portugués en la Universidad de Harvard o el hecho de que, entre los años de 2006 y 2009, el número de estudiantes de portugués de nivel superior en Estados Unidos haya crecido un 10,8%, sumando un total de 11.600 en el año 2009. El perfil del estudiante de portugués también ha cambiado: *Hoje o norte-americano que se matricula em cursos de português está menos interessado em samba e Carnaval e mais atento ao mercado de trabalho* ([www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br)).

La etapa que recorre actualmente la lengua portuguesa, particularmente en su especificidad como lengua extranjera, presenta dos facetas contradictorias. Por

fin Portugal y Brasil se han concienciado de la necesidad de la expansión del PLE y ha habido por parte de ambos países iniciativas destinadas a la consecución de este objetivo. Sin embargo, las acciones emprendidas de forma unilateral por Brasil benefician, de forma más visible, la variante del portugués brasileño (Martins Machado, 2010: 73), hecho que contribuye a que, por parte de Portugal, se tenga muchas veces la impresión de que se está poniendo en tela de juicio la lengua como elemento cultural portugués. La presión que ejerce inevitablemente Brasil en lo que respecta a decisiones concretas sobre la lengua portuguesa y el hecho de que administre mal la disputa con Portugal sobre esas determinaciones (Oliveira y Dornelles, 2007) y, por parte de Portugal, un cierto *trauma antibrasileiro*, como lo define Carlos Reis, jugaron un papel fundamental cuando se debatió el Acuerdo Ortográfico en 2008.

Por otra parte, se puede decir que no existe el más mínimo aprovechamiento del potencial de realización de proyectos trilaterales de investigación para la descripción e historia de las variantes europea, africana y americana del portugués. Como honrosas excepciones a esta regla, cabe destacar la iniciativa de los profesores Mary Kato, de Brasil, y João Peres, de Portugal, con su *Projeto Comparativo Português Europeu – Português Brasileiro* y la creación de la web [www.linguateca.pt](http://www.linguateca.pt) que recogerá el acervo de periódicos portugueses y brasileños.

Sin pretender alimentar polémicas, no se puede negar que el papel de Brasil en la escena internacional actual es de suma importancia para el momento que vive la lengua portuguesa. En la actual coyuntura global hay una oportunidad

histórica para el desarrollo económico, no solo a través de las lenguas sino principalmente de las lenguas como nuevo mercado de valores. Algunos autores proponen incluso la creación de la expresión capitalización lingüística para designar no solo la producción de imágenes sobre la lengua sino el funcionamiento de los espacios de enunciación de lenguas por medio de políticas públicas y privadas de inversión. Dicho de otro modo, la capitalización lingüística es la forma de designar la lengua como valor de cambio, haciéndola, al mismo tiempo, un bien de consumo actual e invirtiendo en mercados de futuro, esto es, cotizando su valor simbólico en términos económicos (Zoppi-Fontana y Alves Diniz, 2008: 114-115). Para que dicho proceso tenga éxito es esencial que haya una política lingüística eficaz, lo cual pasa, inevitablemente, por la coordinación de medios y estrategias sobre todo entre los dos países más influyentes en este tema, Portugal y Brasil.

Gracias, pues, al crecimiento económico de Brasil (18% al año), y de la África lusófona –Angola: 14% entre los años 2006 y 2011; Mozambique:24%; Guinea Bisau (18,9%) ([www.observatorioemigracao.secomunidades.pt](http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt))- podemos suponer que la lengua portuguesa está en posición de asumir en un futuro próximo una nueva dinámica y un papel más destacado en la escena mundial. La concretización de esta previsión no debería de sorprender demasiado si pensamos que la lengua portuguesa vale ya el 4,6% del PIB mundial, según una investigación de BES Research sobre *Economia Portuguesa e a Lusofonia*, presentado en el *I Congresso Mundial de Empresarios das Comunidades e Lusofonia*, en marzo de 2012.



Por estas razones, coincidimos con Castilho (2010), cuando afirma que es un buen momento para debatir acciones conjuntas de búsqueda y difusión del portugués europeo, brasileño y africano. Esa tarea, en su opinión, debe ser confiada a las universidades portuguesas, brasileñas y africanas. Para dinamizar ese movimiento cree que la *Associação Internacional de Língua Portuguesa* sería la institución más adecuada porque reúne a universidades de los cuatro rincones del mundo donde se habla portugués (Castilho, 2010: 39).

En cuanto al futuro de la variante americana del portugués, hay opiniones distintas. En una entrevista concedida a la revista brasileña *Veja* el lingüista americano Steve Fisher afirma que el portugués de Brasil desaparecerá; debido a la enorme influencia del español; dentro de 300 años es muy probable que surja una especie de *portuñol*. Se trata, en su opinión, de algo natural, consecuencia de la globalización, que ocurrirá con la mayoría de las lenguas actuales hasta el punto de que dentro de tres siglos no quedarán más de 24 de las más de 6.000 lenguas que hay actualmente. De entre ellas las 3 más importantes serán el inglés, el mandarín y el español. A la pregunta de si hay más diferencia entre el portugués de Portugal y Brasil que entre el inglés de Estados Unidos e Inglaterra, Fisher contesta que sí y que, aunque actualmente sean la misma lengua, hay grandes diferencias que, a acentuarse, llevará a la separación de los dos idiomas (Revista *Veja* nr. 1.463, abril/2000

<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling08htm>).

No obstante, hay quien tiene una visión distinta de la probable evolución del portugués americano. En una entrevista a la revista *Com Ciência* Mário Perini,

lingüista brasileño y profesor visitante de la universidad de Mississippi, cuando el periodista le pregunta su opinión sobre la visión de Steven Fisher antes expuesta, su contestación es bastante clara: son declaraciones muy poco fundamentadas en el conocimiento lingüístico actual. Las lenguas no se mezclan como afirma Fisher. Hablando más concretamente del caso del portugués, Perini afirma que no hay el menor síntoma de que se esté mezclando con el español. La influencia que el portugués de Brasil recibe es del inglés y, en menor medida, del italiano y del francés. Por otra parte, hablar de la desaparición de una lengua a favor de otra es un proceso de muchos siglos; hablar de la substitución del portugués por otra lengua, cualquiera que sea, es darse mucha prisa. Es cierto que la influencia norteamericana se hace sentir desde hace sesenta años pero, aún así, no hay la menor señal de que la población brasileña esté abandonando el portugués como lengua nativa. El dominio norteamericano se hace sentir a nivel cultural, económico y político, pero en el dominio lingüístico no ha habido consecuencias drásticas ([www.comciencia.br/entrevistas/marioperini.htm](http://www.comciencia.br/entrevistas/marioperini.htm)).

**Parte III**

**La Evaluación**



## PARTE III: La Evaluación

*The most important purpose of evaluation is not to prove but to improve.*

*Daniel L. Stufflebeam*

Todos los seres humanos dotados de razón hacen evaluaciones y, además, de forma muy frecuente y sobre los temas más variados. Formular juicios de valores, pues, una actividad humana de esencial importancia. Tan esencial y primaria es dicha actividad que recientemente algunos estudios en el área de la neuropsicología han demostrado que las personas tienden a ser más rápidas en la formulación de juicios evaluativos sobre un objeto cualquiera que en la descripción de ese mismo objeto. Se ha descubierto igualmente que la formulación de juicios evaluativos y la formulación de juicios descriptivos parecen estar asociadas a diferentes regiones cerebrales (Maio y Olson, 2000; Musch y Klauer, 2003). Basados en estos datos podemos deducir que evaluar es todavía más básico que describir y que estamos mejor preparados para mirar el mundo que nos rodea desde un punto de vista evaluativo que únicamente descriptivo (Fernandes, 2007: 6).

A pesar de su enorme importancia, estos juicios de valor que hacemos a diario son muchas veces insuficientes e insatisfactorios pues están excesivamente

dependientes de las experiencias, conceptos y saberes de las personas que los emiten, siendo, por esa razón, difícilmente sostenibles. Son evaluaciones tácitas, informales que se oponen al tipo de evaluaciones que normalmente se hacen en las instituciones educativas pues, en estos casos, la evaluación es más sistemática y se intenta clarificar los criterios que la sostienen, así como exhibir las evidencias que están en la base del juicio evaluativo emitido. Siguiendo estos procedimientos se reduce sustancialmente el nivel de una limitación esencial de la evaluación: su parcialidad.

Otro factor que distingue las evaluaciones cotidianas de las formales es que éstas tienen normalmente una influencia y una profundidad que las primeras no pueden tener (Fernandes, 2007: 7). Esto que acabamos de comentar es, básicamente, lo que distingue los dos tipos de evaluación: la informal y la formal. Lo que se expone a lo largo de este capítulo tiene que ver con la evaluación de tipo formal.

---

## **3.1 Introducción**

La evaluación como disciplina, esto es, como constructo intelectual organizado, es reciente, pero como práctica es tan antigua como el hombre. Basta, para darnos cuenta de ello, con imaginar al hombre primitivo en el momento de hacer la elección de sus medios de defensa. En la China antigua, hace más de 2.000 años, ya se realizaban exámenes para seleccionar a los funcionarios del

Estado según sus competencias en las actividades a realizar (Salcedo Galvis, 2010: 331).

Hay autores que, con razón, consideran a la evaluación no un disciplina sino una transdisciplina, o sea: una disciplina cuya principal finalidad es la de desarrollar instrumentos que puedan ser utilizados por otras disciplinas, como ocurre, por ejemplo, con la estadística o la lógica (Fernandes, 2007). Para Scriven, (1994), la evaluación es una transdisciplina porque está al servicio de muchas disciplinas y está basada en un núcleo duro de materias –como pueden ser las teorías organizacionales, pero también en sus metodologías propias, sus conceptos y su lógica.

Las variables que influyen en un proceso de evaluación son bastantes y complejas, pero básicamente los responsables de su elaboración deben tener en mente algunas preguntas orientativas: "¿Qué evaluar?"; "¿Cómo evaluar?"; "¿Cuándo evaluar?"; "¿Con que medios?"; "¿Quién debe evaluar y para qué?" (Rodríguez Neira et al., 1995; Videla Alfaro, s/f). No hay una respuesta a estas preguntas, sino muchas. Dependiendo del contexto donde se desarrolla la evaluación, ésta responderá a distintas necesidades, propósitos y objetivos (Mora Vargas, 2004: 2).

Pero, sin poner en tela de juicio la influencia del contexto, hay algo que parece común a todos los escenarios donde ocurre un proceso de evaluación: el concepto, formalizado, sobre todo, por la *Joint Committee on Standards for*

*Educational Evaluation* (JCSEE)<sup>1</sup>, de que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto. Por esa razón, en las conclusiones de cualquier trabajo de investigación educativa, es importante describir y explicar tanto lo bueno como lo malo; solo así la evaluación será una fuerza positiva que sirve al progreso, pues identifica los puntos fuertes y débiles, lo cual permite una mejora (Stufflebeam y Shinkfield, 1995: 19-20).

El JCSEEy la *Evaluation Research Society* (Anderson et al., 1982) han formulado dos conjuntos de normas que deben de seguir todos los procesos de evaluación. Estas aconsejan que los evaluadores y las demás personas involucradas en el proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales:

- ser útil –al facilitar información sobre virtudes y defectos y soluciones para mejorar-;
- ser factible –al emplear procedimientos que no produzcan muchos problemas-;
- ser ética –al basarse en compromisos explícitos que aseguren cooperación, protección de los derechos de las distintas partes y honradez en los resultados- y
- ser exacta, al describir el objeto en su evolución y contexto, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones (JCSEE citado por Pedro Sotelo, 1999: 41; Mora Vargas, 2004: 5).

---

<sup>1</sup>Se trata de una asociación americana fundada en 1975 que reúne a las más grandes asociaciones de profesionales de la evaluación. Su principal objetivo es contribuir al aumento de la calidad de la evaluación ([www.eval.org/evaluationsdocuments/progeval.html](http://www.eval.org/evaluationsdocuments/progeval.html)).



Dos de los más productivos investigadores en esta área, Stufflebeam y Shinkfield (1995), a consecuencia de sus estudios sobre los diferentes modelos de evaluación, los agrupan en cuatro categorías: 1) la pseudoevaluación; 2) la cuasievaluación; 3) la evaluación verdadera y 4) la evaluación holística.

Las pseudoevaluaciones reciben su nombre del hecho de tener por detrás intereses políticos, lo cual conlleva a resultados de poca o ninguna validez. Las cuasievaluaciones son llamadas así porque las respuestas que aportan pueden no ser suficientes para que los evaluadores se puedan pronunciar acerca del mérito o valor del objeto evaluado. Los autores dividen las cuasievaluaciones en dos tipos. En primer lugar, están los estudios basados en objetivos. Un propósito muy común es determinar si los objetivos se han cumplido. Es un tipo de estudio muy utilizado con el nombre de evaluación, pero no la consideran como tal porque la información llega demasiado tarde para ser utilizada en el perfeccionamiento del proceso o producto. El segundo tipo de cuasievaluaciones comprende los estudios basados en la experimentación. El principal fin de estos estudios es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables. A pesar de presentar como principal ventaja el aportar métodos sólidos para la determinación de las relaciones causales, la información que proporciona es bastante restringida y no resulta útil como guía para el proceso de desarrollo (Stufflebeam y Shinkfield, 1995: 71-72).

La evaluación verdadera es la que tiene como fin enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Hay varios tipos de estudios que Scriven considera subsidiarios de la evaluación verdadera: los que se hacen para toma de

decisiones, los centrados en el cliente, los políticos y los estudios basados en el consumidor. Destacamos este último tipo, ya que para Scriven –su principal mentor– representó un cambio radical en el planteamiento teórico de la evaluación al criticar la evaluación *tyleriana* por estar basada en el cumplimiento de objetivos previamente establecidos. Según él, si estos objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido (Scriven, 1973 y 1974).

El último modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield es el holístico. Se trata, en su opinión, de verdaderas evaluaciones, aunque presenten el inconveniente de carecer de credibilidad externa. Los autores contemplaron cuatro modelos de evaluación holística que, en sus principios teóricos, conforman la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto. Se comentará brevemente tres de ellos: la evaluación constructivista, la evaluación orientada al perfeccionamiento (CIPP) y la evaluación fundamentada en competencias<sup>2</sup>.

El primer modelo, constructivista, se utiliza especialmente en la evaluación de proyectos sociales (Mora Vargas, 2004: 18). Su utilización en el ámbito educativo es extremadamente difícil, pues es casi imposible suponer que la totalidad de personal docente desarrolle la práctica educativa desde la perspectiva constructivista.

El modelo de evaluación holística más reconocido es el llamado CIPP, iniciales de las cuatro fases que dan forma a este modelo: Contexto, *Input*, Proceso y

---

<sup>2</sup>El cuarto modelo es el iluminativo, que estos autores comparten con Parlett y Hamilton.

Producto. La evaluación del contexto permite obtener una visión imprescindible sobre las virtudes, deficiencias, problemas y características del marco global donde esta se desarrolla. Recoger esta información es útil para plantear hipótesis acerca de los cambios necesarios. La evaluación de información de entrada –o *input*- tiene como objetivo principal ayudar a elaborar un programa que permita efectuar los cambios necesarios. La evaluación del proceso consiste en la comprobación permanente de la realización de un plan o proyecto. Por último, la evaluación del producto permite valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades, así como los efectos deseados y no deseados (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

En lo que concierne a la evaluación del aprendizaje, hay una interdependencia entre la evaluación del proceso y del producto, ya que se necesita hacer una valoración prospectiva para orientar el proceso y detectar zonas de necesidades, pero se necesita igualmente hacer una valoración retrospectiva del producto para poder juzgar en conjunto el mérito y el valor del objeto evaluado y de lo que se ha logrado mejorar (Scriven, 1991). A su vez la información recogida en esta última fase podrá servir de punto de partida para los que posteriormente quieran evaluar el mismo objeto.

El modelo de evaluación fundamentado en competencias es prometedor pero complejo, ya que "competencia", según Stufflebeam y Shinkfield, designa un espacio de intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores, considerando un contexto concreto. Es decir, hablar de un sujeto competente es hablar de alguien que, en un contexto socio-histórico

determinado, es capaz de resolver "problemas" de manera satisfactoria (Pimienta Prieto, 2008). La evaluación basada en competencias se hace cada vez más necesaria debido a la incorporación de los examinandos a la vida laboral en una sociedad globalizada y muy competitiva. Según algunos autores, la mejor certificación debería permitir que el examinando le mostrara a la sociedad lo que va a poder hacer en situaciones reales (Prati, 2010: 130).

A lo largo de la historia, la evaluación ha pasado por distintos periodos, de los cuales los más importantes vamos a resumir a continuación de forma escueta. Aunque haya alguna discrepancia en cuanto a las fechas, parece ser que algunos autores coinciden en que la evaluación viene de la antigüedad (Escudero Escorza, 2003; Mora Vargas, 2004). Un momento importante ocurrió en la Edad Media al introducirse los exámenes en las universidades. Más tarde, en el Renacimiento, Huarte de San Juan defiende la observación como procedimiento básico de evaluación (Escudero Escorza, 2003: 12). Sin embargo, el primer registro formal de una evaluación surge en 1792, cuando William Farish utilizó una nota cuantitativa para evaluar el rendimiento de los estudiantes (Hoskins, 1968). Este periodo a veces se conoce como pre-tyleriano y está caracterizado por centrar su atención en el rendimiento de los estudiantes, por lo que se conoce como el periodo de la medición (Dobles, 1996: 80).

El segundo periodo es conocido como tyleriano por la importancia de Ralph W. Tyler, considerado el padre de la evaluación educativa por haber sido el primero en dar una visión metódica y sistemática de la misma. Este periodo, que empieza en los primeros años de la década de 30 del siglo XX, plantea el

modelo de la planificación curricular y se basa en la sistematización de una secuencia de tareas a realizar antes de que los evaluadores emitan un juicio de valor; dicho juicio tiene como meta definir hasta qué punto se han cumplido los objetivos previamente estipulados (Mora Vargas, 2004; Asensio Coto, 2007: 41). De esta manera, Tyler define evaluación como una estimación que se hace y a la cual se atribuye un valor que sitúa los conocimientos, aptitudes y rendimientos del evaluado en un punto de una escala previamente determinada (Tyler, 1950). La evaluación es, para él, un proceso que tiene como referencia central los objetivos previamente determinados y como gran reto comprobar de la forma más rigurosa posible en qué medida estos han sido logrados. Aunque Tyler sea uno de los nombres más respetados dentro de esta área, es conveniente destacar que el tipo de evaluación que propone no deja de ser un proceso terminal, utilizado exclusivamente para valorar el logro final (Asensio Coto, 2007: 42), por lo que desempeña una función sumativa. Dicha perspectiva colisiona con el concepto actual de que la evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rea, 1985), lo cual conlleva que cumpla una función formativa.

Prevalció el modelo de Tyler durante el "periodo de la inocencia", que fue bautizado así debido al ingenuo optimismo de la sociedad americana de los años 40 y 50.

*...there was an upgrading and expansion of educational offerings, personnel, and facilities. Because of this national optimism, little interest was given to accountability of national funds spent on education; hence the label of this evaluation time period, The Age of Innocence (Hogan, 2007:5).*

Después del énfasis tyleriano en la medición, la evaluación en los años 60 entró en un periodo considerado por algunos como "Período de Desarrollo" (Hogan, 2007) y por otros, "Período del Realismo" (Mora Vargas, 2004). Se trata de una época en que la evaluación empieza a profesionalizarse y se caracteriza por los esfuerzos por enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez sin perder su papel de técnico (Dobles, 1996: 81).

A pesar de la importancia creciente de la evaluación, es cierto que en la década de los 60 ésta era un área dominada por un tipo de exámenes que utilizaba procedimientos de raíz estructuralista, donde el objetivo era la obtención de elementos discretos. Éstos, siendo idóneos para demostrar el dominio del candidato sobre el sistema lingüístico de la LE, difícilmente reflejaban su habilidad para usar la lengua (Bordón, 2010). La influencia del enfoque estructuralista sobre la evaluación se va a hacer sentir todavía en la primera mitad de la década de 70. En estos años tuvo lugar el "Periodo del Profesionalismo", ya que la evaluación emerge como una profesión (Hogan, 2007:6) que empieza a ganar importancia, pues se relaciona con la investigación y el control (Rama, 1989; González y Ayarza, 1997).

Es en la segunda mitad de la década de los 70 cuando el modelo estructuralista, que hasta entonces había sido dominante, empieza a presentar claros síntomas de crisis. Poco a poco se empieza a poner en tela de juicio los exámenes analíticos, subsidiarios de dicho enfoque, los cuales miden las cuatro destrezas -escuchar, hablar, leer y escribir- y componentes gramaticales (gramática, vocabulario, pronunciación). El cambio que, poco a poco, empieza a notarse,

hacia una enseñanza de corte comunicativo lleva a que, por ejemplo, aparezca un tipo de examen compuesto de cinco sesiones: composición, comprensión de la lectura, uso de la lengua, comprensión auditiva y entrevista (Bordón, 2008: 6). A pesar de este cambio, se nota que un examen así se aleja de una concepción unitaria de la lengua.

El último periodo a mencionar en esta síntesis empieza en los años 80 y, según algunos, se mantiene hasta hoy: es el de la autoevaluación según Mora Vargas (2007) o el periodo de la expansión e integración según Hogan (2007).

En estos años se cree que se debe de buscar el crecimiento personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación se concibe como orientadora y formativa de dicho proceso. Algunos investigadores llaman a esta etapa "constructivista" (Guba y Lincoln, 1989), ya que, mientras que en las etapas anteriores los parámetros eran construidos *a priori*, en ésta los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación, como elemento vital que son dentro de ese proceso (Mora Vargas, 2007: 8). Por otra parte, tiene lugar la aparición de asociaciones de profesionales de la evaluación y una de las consecuencias ha sido que una de ellas, la *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, desarrolla una serie de criterios destinados a orientar a los profesionales de la evaluación (Hogan, 2007: 6).

Pero en esta etapa lo que más directamente se relaciona con la línea defendida en esta tesis es que, en los años 80, va a triunfar el modelo de competencia comunicativa, concebida de acuerdo con los trabajos de Widdowson (1978, 1979, 1984), Savignon (1972, 1983) y Canale y Swain (1980). Estas propuestas

insistían en la enseñanza del uso de la lengua, en entender ésta como la creación de un discurso propio y la negociación del significado y en llevar en cuenta el contexto (Bachman, 2000; Bordón, 2008). Este enfoque comunicativo sigue siendo, pasados ya más de 20 años desde su aparición, el que domina en el área de las LEs, pero su influencia no ha sido uniforme en lo que respecta a todas las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, pues la investigación confirma que ésta no ha cambiado demasiado si la comparamos con la que se hacía en la época áurea del paradigma estructuralista. Este aspecto se desarrolla en otro punto de este trabajo (Ver 3.3.).

En lo que respecta a las funciones de la evaluación, éstas se puedan abordar desde distintas nomenclaturas y enfoques. Por ejemplo, CONALEP(2008) define las funciones pedagógica, diagnóstica, motivadora, reguladora y social. Saldaña López (2005) describe las funciones de diagnóstico, selección, jerarquización, comunicación y formación.

No obstante, independientemente de los marcos teóricos en los cuales se basan, las funciones reales de la evaluación se pueden centrar en torno a cinco. La más básica es la de comprobar si se han conseguido los objetivos y, si es así, en qué grado. Otra función es la de informar a las personas interesadas. Es conveniente que esta información vaya más allá de las calificaciones otorgadas a los alumnos.

La evaluación sirve también para orientar y motivar a los alumnos. Esto refuerza el aprendizaje, les permite identificar sus propios errores y, así, reorientar su método de estudio. Al mismo tiempo, la evaluación condiciona al



alumno en qué estudia y cómo lo estudia porque se esforzará más o menos de acuerdo con el tipo de evaluación y los resultados de evaluaciones anteriores. Así se concluye que el mejor método para cambiar el estilo de estudio de un alumno es cambiar el método de evaluación (Fernández y Watts, 2012).

Además de estas funciones, la evaluación es una gran ayuda para calibrar los objetivos de aprendizaje, reformularlos o cambiarlos, si se concluye que es necesario hacerlo. La valoración de los resultados de la evaluación contribuye también a detectar y clarificar problemas metodológicos, de incongruencia entre lo que el profesor dice que quiere y lo que de hecho hace y consigue. Para que se cumpla esta función regulativa, es esencial que la evaluación no sea una actividad rutinaria sino reflexiva. Por último, la evaluación puede sugerir áreas de investigación sobre la docencia, pues proporciona datos que facilitan la investigación educativa (Fernandez, 2010).

El momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se lleva a cabo la evaluación sirve de criterio para una de las clasificaciones más conocidas; si la evaluación se hace antes de dicho proceso es una evaluación diagnóstica; si se hace durante, es formativa; y si se hace al final, es una evaluación sumativa (Tyler, 1969; Bloom, 1975a y Maccario, 1982).

Una evaluación diagnóstica se hace al inicio de una etapa de aprendizaje porque tiene como función esencial el detectar los puntos fuertes y débiles de los alumnos. Esa información es indispensable para hacer una correcta programación pedagógica. Es una evaluación muy relacionada con el conocimiento previo, un elemento fundamental del aprendizaje, que se puede

concebir como lo que hacemos para lograr conectar e integrar los nuevos datos y la comprensión que de ellos hemos obtenido con el conocimiento que ya teníamos anteriormente (Shepard, 2006). Es una evaluación, por lo tanto, con funciones diagnóstica, pronóstica y previsoras (Marín Peralta, 2009), que ayuda al docente a orientarse (Dacosta Cea, 2007).

La evaluación formativa es la que se realiza con el propósito de mejorar algo mientras que la sumativa pretende determinar niveles de rendimiento y decidir si se ha producido éxito o fracaso. La primera es provechosa para el que aprende; la segunda resulta del funcionamiento del sistema educativo y de la presión social (Carnero, 2001). La evaluación sumativa es, pues, un tipo de evaluación que se basa en un instrumento que, aplicado al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite escalonar los alumnos pero donde ya no se puede hacer nada para cambiar los resultados obtenidos; es un tipo de evaluación con una función esencialmente acreditativa (Videla Alfaro, s/f) y de la cual depende, en gran medida, el funcionamiento de las instituciones educativas.

La evaluación formativa describe qué conocimientos, aptitudes o actitudes han adquirido aquellos que aprenden o, dicho de otro modo, qué objetivos de la enseñanza-aprendizaje se han alcanzado ya y qué dificultades se revelan con respecto a otros. En este tipo de evaluación, el profesor es visto como alguien que necesita recoger esa información para buscar medios y estrategias para resolver las dificultades que presenta el alumno y este último como alguien con un papel más activo que habitualmente (Dacosta Cea, 2007), que necesita tomar

conciencia de esos obstáculos para poder así intentar superarlos con la ayuda del profesor y de su propio esfuerzo. Por estas razones es una evaluación orientadora, reguladora y motivadora (Videla Alfaro, s/d). Esta es una función que actualiza y da forma a la ZDP de Vygotsky antes comentada. La evaluación formativa proporciona, pues, al alumno la retroalimentación adecuada para que este pueda tomar las acciones correctivas sobre su desempeño y, así, mejorar su rendimiento (MacMillan, 2007). Otros autores afirman que una evaluación formativa es la que proporciona apoyo a un proceso en marcha y contribuye de este modo a la obtención de un producto que es el resultado final del aprendizaje (Carrilho Ribeiro, 1991: 76). Hay otro criterio pertinente para distinguir los dos tipos de evaluación, el de producto *versus* proceso, mientras que la sumativa es un tipo de evaluación que se interesa únicamente por el producto final (Alonso Alonso y Palacios Martínez, 2005:5), la formativa se interesa tanto por el proceso como por el producto. La formativa ofrece una visión mucho más actual y consensual, ya que hoy se acepta, al menos a nivel teórico, que la evaluación es un proceso y no un suceso, un medio y no un fin (Ahumada Acevedo, 2003).

Scriven conceptualiza este tema basándose en el uso que se hace de la información recogida, para él "evaluación formativa" se refiere al proceso de evaluación que está al servicio de un programa en desarrollo con el objetivo de mejorarlo y "evaluación sumativa" a aquel proceso que está orientado a comprobar la eficiencia de un programa y tomar decisiones sobre su

continuidad. Vistas así las cosas, estos dos tipos de evaluación no son mutuamente excluyentes (Scriven, 1967).

Queda por clarificar términos estrechamente relacionado con este tema, por ejemplo, distinguir entre corregir, evaluar y clasificar (Fernandes, 2008: 365). La principal distinción entre evaluación y clasificación es que ésta reduce toda la información que se obtiene con la evaluación a un símbolo –numérico o verbal– que solamente indica la posición del alumno en una escala de valores, generalmente con un fin selectivo, sin explicitar las causas de esa posición mientras que una verdadera evaluación tiene una intención formativa. Por otra parte, se destaca la idea de que no hay clasificación sin evaluación, mientras que sí puede haber evaluación sin clasificación.

Otros investigadores llaman la atención sobre una diferencia similar: la que existe entre evaluar y calificar. Según éstos, se califica atendiendo a directivas institucionales pero no siempre se evalúa. Lo más delicado es la razón que presentan para ello: la falta de formación del docente sobre cómo evaluar el aprendizaje (Carnero, 2001:1).

En este contexto es útil aclarar algunos conceptos que son parecidos y, por esa razón, a veces se solapan pero que presentan matices que no deberían permitir su uso de manera intercambiable: son ellos evaluación (*assessment*), medición (*measurement*), investigación (*research*) y evaluación institucional (*evaluation*):

*Assessment refers to the collection of data to describe or better understand an issue, measurement is the process to quantifying assessment data, research refers to the use of data for the purpose of describing, predicting and controlling as a means toward better understanding the phenomena under*

*consideration, and evaluation refers to the comparison of data to a standard for the purpose of judging worth or quality (Huitt et al., 2001).*

Algunos autores (Casanova, 1997; Jorba y Sanmartí, 2000) atribuyen a la evaluación formativa y a la evaluación diagnóstica una función reguladora, pues ambas permiten, por medio de la información recogida, tomar medidas pertinentes visando el perfeccionamiento de quien aprende. Por su parte, la evaluación sumativa tiene una función esencialmente social (Coll, 1993) ya que certifica ante la sociedad el nivel alcanzado por el evaluado al término del ciclo de formación. Tanto la reguladora como la social son funciones necesarias pero, mientras que la segunda está presente en todas las instituciones de enseñanza-aprendizaje de LEs, no se puede decir lo mismo de la función reguladora. En muchos casos, quizá en la mayoría, ésta no se contempla (Fernandez, 2010).

A nivel etimológico evaluación proviene de la expresión latina *a-valere* -dar valor a-; de ahí surgió la palabra francesa *évaluer* que a su vez originó en castellano evaluar. Según el Diccionario de la Real Academia, evaluar significa señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo. No hay que confundir, evaluar con examinar, aunque en muchos contextos las acepciones de los dos términos sean muy parecidas, confusión que tiene que ver esencialmente con el hecho de que durante mucho tiempo la evaluación se limitaba al tradicional examen (Pastor Cesteros, 2003).

Según el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards et al., 1985), la evaluación es "en general la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones". La evaluación utiliza tanto

métodos cuantitativos (por ejemplo, pruebas) como cualitativos (observaciones, clasificaciones según opinión y juicios de valor) mientras que un test, prueba o examen, aunque tal designación no aparezca en dicho diccionario, es un "procedimiento para medir habilidades, el conocimiento o la actuación".

Por otra parte, en inglés, uno de los términos para evaluación es *assessment* que viene del latín *assidere* que significa "sentarse junto a". Podemos, de esta manera, ver que evaluar no es sencillamente atribuir un valor numérico a algo partiendo de determinados parámetros establecidos previamente. El evaluador es o debería ser alguien que, en sentido figurado, está al lado del que aprende para ayudarlo a progresar hacia los objetivos definidos al empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión humana, presente a lo largo de todo el proceso de *assessment*, llevó Broadfoot a insistir en lo que distingue una evaluación verdadera de una medida: la objetividad. "*Even the most apparently objective assessment – a multiple choice – is objective only in its scoring; it is not an objective assessment as such simply because all assessment involves professional judgement*" (Broadfoot, 2005). Es decir: hay siempre una parte subjetiva en la evaluación, incluso en las pruebas que se conocen como objetivas.

Sobre la evaluación subjetiva versus objetiva, el MCER afirma que la cuestión es más compleja de lo que parece. Como registra el documento, no basta con definir la primera como una valoración que hace un examinador y la segunda como aquella en la cual hay una prueba indirecta en la que los ítems tienen una sola respuesta correcta, como es el caso de los exámenes de opción múltiple. En realidad, la lengua y la comunicación se insertan en contextos muy complejos

que hacen extremadamente difícil la automatización de criterios objetivos, pues sus distintos elementos son mayores que la suma de sus partes. El MCER insiste en que muy a menudo resulta difícil establecer qué es lo que está evaluando realmente un ítem. Por esta razón, dirigir los ítems de las pruebas hacia aspectos específicos de competencia o actuación no es tan sencillo como puede parecer (MCER, 2002: 189).

Sobre la supuesta objetividad de algunos instrumentos de evaluación -por ejemplo los exámenes de elección múltiple- el MCER alerta de la exageración del término "objetiva", usado normalmente para clasificar este tipo de evaluación. En el documento se llama la atención para el hecho de que fue una persona quien decidió restringir la evaluación a técnicas que ofrecen más control sobre la situación de la prueba, decisión subjetiva de por sí y susceptible de desacuerdo. A continuación, otra persona escribió la especificación de la prueba, y probablemente alguien distinto escribió el ítem intentando hacer operativo un punto concreto de la especificación. Por último, una cuarta persona eligió el ítem de entre todos los ítems posibles para la prueba. Puesto que todas estas decisiones comportan inevitablemente un elemento de subjetividad, el MCER defiende que, más que pruebas objetivas, este tipo de instrumento deberían ser conocidos como pruebas puntuadas objetivamente (MCER, 2002:188).

Sin embargo, en cualquier caso, el evaluador debe procurar que el instrumento o método de evaluación a utilizar sea lo más objetivo posible<sup>3</sup>. Aún sabiendo que, dada la naturaleza del objeto de evaluación, es inevitable la subjetividad, debe de hacerlo, sobre todo, por una cuestión de justicia.

Otra crítica que recibe a menudo la evaluación tradicional es que se mide el conocimiento declarativo y no el procedimental (Mehrens, 1992). Se puede decir que este tipo de evaluación es suficiente para evaluar el saber pero no para evaluar el saber hacer.

Por otra parte la evaluación tradicional se aleja de las verdaderas demandas contextuales (Mumford, Baughman, Supinski y Anderson, 1998), ya que al buscar simplicidad y estandarización, estos instrumentos de evaluación hacen muy difícil detectar como la gente desarrolla habilidades específicas en ambientes complejos, más cercanos a los de la vida real (Bravo Arteaga y Fernández del Valle, 2000).

En esta línea, hay autores que afirman que lo que se hace actualmente sigue siendo una evaluación cognitiva, en la cual se evalúan resultados y no procesos y no se consideran habilidades ni valores, por lo que no se ve el individuo evaluado en su integridad (Carnero, 2001).

Otro aspecto al cual no se suele dar la debida atención es el presupuesto sobre la lengua que se enseña y se evalúa, lo que tácitamente dibuja la relación entre las expectativas sociales respecto al conocimiento de una lengua, las exigencias surgidas de la legislación educativa y las "reglas de mercado". Así, esta visión

---

<sup>3</sup> El MCER, en el punto 9.3.8, sugiere algunos pasos a seguir para lograr la mayor objetividad, para de esa forma aumentar la validez y la fiabilidad (MCER, 2002:189).



de la lengua lleva a la elaboración de instrumentos de evaluación que se centran en partes aisladas de la LE, en formatos con resultados cuantificables y que dan origen a certificaciones de un conocimiento parcial de la lengua en cuestión. Los resultados de este tipo de proceso son, con frecuencia, descorazonadores a corto plazo para el individuo, que fracasa en su interacción con hablantes de dicha lengua, y a largo plazo para la sociedad que confió en este tipo de evaluación y certificación (Prati, 2010: 131).

Algunos autores como Doll (2000) se refieren a la relación que debe de existir entre evaluación y calidad de la enseñanza. En este contexto insisten en identificar la evaluación con la estructura básica de los procesos orientados a alcanzar dicha calidad. Esos procesos deberían desarrollarse como si fueran círculos progresivos que se van encadenando entre sí. En el primero círculo se planea; en el segundo se ejecuta; en el tercero se evalúa (la ejecución y la evaluación no son exactamente consecutivas: hay un cierto solapamiento entre ambas) y en el cuarto y último círculo se reajusta el proceso a partir de los resultados de la evaluación. Hasta cierto punto, esta última etapa de reajuste se convierte en marco de condiciones para la fase de planificación del nuevo círculo de cuatro fases. El problema de la evaluación habitual, en todas las etapas de la enseñanza, desde primaria a la universidad, es que ésta se ha hecho independiente del proceso formativo, haciéndose una pieza aislada y autosuficiente del resto de la estructura curricular, es decir, es como si la enseñanza-aprendizaje fuera por un camino y la evaluación por otro. Solo se evalúa para contrastar el nivel alcanzado por el evaluado, lo cual significa que

las consecuencias de la evaluación solo recaen sobre el alumno. Así las cosas, la influencia de la evaluación sobre las restantes variables del proceso formativo es nula: las clases se siguen dando de la misma manera, los programas seguirán siendo los mismos y la propia evaluación tampoco evoluciona. Por estas razones, la evaluación termina aportando muy poco a la mejora de los procesos de enseñanza (Fernández y Watts, 2012: 4). Parece ser que la relación entre la enseñanza y la evaluación es más visible en el campo teórico que en el práctico (Doll, 2000).

Otra crítica que se hace a la evaluación habitual es que los sujetos deberían de aprender no solo conocimientos teóricos, sino cómo utilizarlos y aplicarlos a situaciones nuevas. Deberían aprender procedimientos y destrezas intelectuales, a resolver problemas, a analizar, valorar y tomar decisiones prácticas, a desarrollar actitudes, intereses y afectos, así como comportamientos sociales correctos e eficaces (Fernandez y Watts, 2012). Hay autores que llegan incluso a adelantar que, como posicionamiento teórico, se puede dividir la evaluación en dos tipos: la tradicional y la auténtica, dejando así implícita la idea de que la evaluación tradicional carece de autenticidad (Cortés de las Heras, 2009).

Ante este panorama, algunos investigadores apuntan la necesidad de sustituir el actual concepto cuantitativo de la evaluación por una verdadera evaluación pedagógica (Morán Oviedo, 2007). Tal necesidad surge sobre todo por las consecuencias que una evaluación cuantitativa tiene sobre la motivación de los estudiantes, ya que hace recaer su atención en la forma de aprobar los exámenes

y no en el esfuerzo de aprender y enfatiza el valor de la calificación y no el del conocimiento mismo (Santos Guerra, 2003). En este sentido, es sabido que una de las principales razones de la importancia de la evaluación en contextos académicos es la repercusión muy clara y contundente de ésta en la actitud y motivación de los estudiantes, ya que éstos trabajan en función de cómo se les va a evaluar (Camiña et al., 2003).

Los efectos perniciosos de una evaluación cuantitativa y sumativa –suelen ir de la mano- se hacen sentir también de otra forma: la falta de realimentación en relación al trabajo que desarrolla el estudiante que no recibe más que una calificación tan poco esclarecedora como un dígito o un "insuficiente", un "suficiente" o un "sobresaliente" al final del proceso. En definitiva, recibe un símbolo del cual apenas puede extraer información relevante de su conducta como aprendiz (Bernard, 2000:21). Se le castiga o premia pero no se le explica el porqué.

Hace ya más de una década que se publicó un documento de suma importancia, "La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI" (1996). En el documento, se expone lo que la Comisión considera como los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Las ideas ahí expuestas se han de alguna manera concretado y hecho operacionales en las investigaciones sobre evaluación que defienden una visión tridimensional de los objetos. Efectivamente, hay abundante bibliografía, en las varias áreas de conocimiento,

donde aparecen los contenidos conceptuales –el "saber"-, los contenidos procedimentales –el "saber hacer"- y los contenidos actitudinales –el "saber ser"- como aquellos que deberían ser evaluados (Marín Peralta, 2009; Sánchez Rosal, 2010; Pérez, 2012). Se evidencia su inclusión especialmente en las webs de instituciones educativas ([www.meduca.gob.pa](http://www.meduca.gob.pa); [www.webdelprofesor.ula.ve](http://www.webdelprofesor.ula.ve); [www.recursos.educarex.es](http://www.recursos.educarex.es); [www.kei-ivac.com](http://www.kei-ivac.com)).

Una ampliación del concepto tradicional de evaluación viene a justificar otro también muy actual, el de competencia, que está conformada por la actuación, los conocimientos y los valores de una persona (Casassús, 1995). Hay autores que conciben la competencia como el espacio de intersección entre saber, hacer y ser (Marín Peralta, 2009)

La evaluación con simulación y juego es una de las posibles formas de sobrepasar las limitaciones reconocidas de la evaluación tradicional, ya que se trata, por una parte, de una metodología que evalúa el conocimiento procedimental –y no solo el declarativo- y permite a los candidatos mostrar sus capacidades en una situación contextual próxima a la realidad.

Por otra parte, es indiscutible que hay ciertos principios que deben de orientar todo proceso evaluativo y que reúnen el consenso de la comunidad científica, es decir, la validez y la fiabilidad. Aunque estos dos pilares de una evaluación idónea puedan aparecer bajo otros nombres, como los de confiabilidad, flexibilidad o imparcialidad (McDonald et al., 2000), lo cierto es que, cuando se evalúa, hay que tener en cuenta dos objetivos fundamentales. Uno es asegurarse de que lo que se mide es justamente lo que se quiere y necesita medir, esto es, la

validez. Segundo, que lo que se mide se mide bien, con el nivel más bajo posible de errores o interferencias en ese proceso de medición, es decir, la fiabilidad.

Probablemente la conclusión más pertinente que se pueda sacar de lo expuesto hasta aquí es que la enseñanza actual y la concepción de la evaluación "acentúan la importancia de la adquisición de competencias específicas de naturaleza cognitiva, metacognitiva y social" (Dochy et al., 2002: 5).

Conceptualmente, lo más destacable es la redefinición del objeto de evaluación, que ha dejado de ser el conocimiento teórico del evaluado, para pasar a ser el uso que el evaluado hace del conocimiento que ha adquirido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o, dicho de otro modo, su competencia. Para Lasnier (2000), competencia es un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de conocimientos, actitudes y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) utilizados eficazmente para desempeñar determinadas funciones en situaciones similares. En este sentido, en un proceso de evaluación, la competencia sólo se hace evidente cuando el sujeto actúa adecuadamente en una situación específica y es capaz de transferirla a otros contextos (Marín Peralta, 2009). No obstante, existe una gran desfase entre el marco teórico y lo que ocurre en la práctica, donde la evaluación sigue haciéndose de forma tradicional (Dacosta Cea, 2007).

Eisner (1985) plantea algunos principios que cree pertinentes para entender mejor el proceso de evaluación y ser capaz de elegir los instrumentos más adecuados. Según él, la evaluación debe reflejar, entre otros aspectos, las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de

problemas y permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, pues las situaciones en la vida real pocas veces tienen solamente una alternativa correcta. Se puede ver en esta afirmación de Eisner una crítica implícita a los exámenes tradicionales que casi siempre solo aceptan una respuesta como correcta. Es en este contexto que puede sugerirse como alternativa a dicho examen una evaluación con simulación y juego, ya que acepta como correcta distintas formas de respuesta. Por otra parte, este tipo de evaluación permite al examinando desarrollar competencias transversales como la capacidad para trabajar en equipo, de comprometerse o de tomar decisiones, acercándose de esta forma a la vida real.

Este nuevo paradigma, que está basado en una perspectiva constructivista del aprendizaje y tiene al concepto de competencia como objeto de evaluación, es prometedor y bien fundamentado. Empero, a pesar del potencial que le es inherente, no hay que ser demasiado optimista, puesto que no existe el convencimiento entre los responsables educativos que no se puede usar una metodología de enseñanza-aprendizaje de orientación constructivista sin adaptar la evaluación.

Una enseñanza que siga haciendo de los exámenes tradicionales su instrumento de evaluación por excelencia conduce a lo que Dochy denominó "profecía autodisuelta", que predice que la innovación educativa se esfumará siempre que la evaluación no sea congruente con la enseñanza. Dochy et al. otorgan una enorme importancia a la evaluación, que considera la piedra angular de la innovación educativa. Usan como ejemplo un alumno cuyos profesores hayan

adoptado en el proceso de enseñanza-aprendizaje una metodología innovadora que le ha permitido aprender de forma constructiva. Ese alumno, si en el momento de la evaluación se encuentra con un examen tradicional y descubre que para aprobar solo había que memorizar el manual, seguramente la próxima vez, en lugar de irse a clase, se quedará en casa estudiando el texto (Dochy et al., 2002).

También Casanova (1997) considera la evaluación como lo fundamental para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Esta autora añade que ha de haber coherencia entre los fines de la sociedad y el sistema educativo, que debe tener como objetivo la formación armónica e integral del alumno y posibilitarle el desarrollo de habilidades que le permitan insertarse en la sociedad. Es pues esencial que la evaluación vaya unida a los valores que pretende desarrollar. En lugar de promocionar la memorización de juicios y datos de conocimiento – como pasa cuando la evaluación se basa exclusivamente en una prueba objetiva final, la evaluación debería de estar dirigida a la reflexión y al razonamiento del examinando (Casanova, 1997).

La visión actual de la formación como un proceso integral viene recogida en otros autores que subrayan que los objetivos educativos deben de incorporarse al proceso de desarrollo humano que supone no solo el desarrollo cognitivo sino también "la integración y el desarrollo convergente e integral de las múltiples dimensiones constitutivas de la personalidad y la identidad humanas" (Sá-Chaves, 2003: 63).

El concepto del ser humano dentro del contexto de su formación gana cada día más importancia. Hoy se asume que los aprendizajes significativos son reflexivos, contruidos activamente por los alumnos y auto-regulados. Por esta razón, los alumnos no son vistos como meros receptores que se limitan a "grabar" la información, sino como sujetos activos en la construcción de sus estructuras de conocimiento. Conocer alguna cosa significa tener que interpretarla y tener que relacionarla con otros conocimientos ya adquiridos.

Además, hoy se reconoce que no es suficiente saber cómo desarrollar una tarea, sino que es también necesario saber cuándo desarrollarla y cómo adaptar ese desarrollo a nuevas situaciones. Las competencias metacognitivas y socio-afectivas desempeñan un papel relevante en el desarrollo de los aprendizajes. Es por eso que muchas veces la diferencia en la resolución de problemas entre los alumnos flojos y los buenos no está tanto en los conocimientos que ambos poseen sino en la utilización que cada uno hace de esos conocimientos. O sea, adquirir conocimientos es una condición necesaria pero no suficiente para ser bueno resolviendo problemas. Es preciso saber movilizar actitudes y estrategias y saber cuándo y cómo utilizarlas.

La sociedad del siglo XXI, para seguir desarrollándose, necesita disponer de profesionales que posean competencias transversales. Cuando un sujeto presenta este tipo de competencia es capaz de utilizarlas en un conjunto de disciplinas, de reciclar los elementos esenciales de la competencia y adaptarse a las variaciones contextuales. El mercado laboral actual necesita profesionales que, además de bien preparados técnicamente, estén todavía mejor preparados



a nivel de actitudes. Entre las competencias transversales más apreciadas y valoradas están, por ejemplo, el dominio de una segunda lengua, la autonomía y toma de decisiones, el saber relacionarse con los demás, la iniciativa y la motivación (Hué García et al., 2008). En un estudio realizado en la Universidad Carlos III con 300 empresas españolas, se preguntó a los empresarios que competencias buscan en sus empleados. La primera (85,4%) fue la capacidad de aprendizaje; la segunda (73,7%) fue trabajo en equipo y cooperación; y la tercera (67,4%) fue la responsabilidad en el trabajo (Hué García, 2008).

Es importante, pues, que las instituciones educativas sepan poner en marcha mecanismos de enseñanza-aprendizaje y evaluación que preparen a los alumnos para estas exigencias.

*A avaliação tem que abranger processos complexos de pensamento, tem que contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas, tem que contribuir para que os aspectos de natureza sócio-afectiva sejam devidamente valorizados, tem que se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a utilizar pelos alunos (Fernandes, 2004: 7).*

Parece evidente que, evaluar el desempeño de los alumnos en tareas rutinarias o conocimientos que exigen poco más que memorización es insuficiente. En ese sentido, se defiende una metodología más cercana a las realidades que los alumnos y examinandos afrontarán en su futuro profesional. Una metodología puede ser la simulación y juego.

## 3.2 Evaluación del conocimiento

Una evaluación implica necesariamente un evaluador y un objeto a evaluar. En el apartado anterior hemos intentado aportar lo esencial sobre evaluación, por lo que en este punto nos vamos a centrar en el conocimiento como objeto de evaluación. En primer lugar, es importante llamar la atención sobre la engañosa sencillez del concepto. En realidad se trata de un término polisémico que hace alusión a objetos distintos. Un ejemplo: en el Diccionario de la Real Academia Española se recogen nada menos que nueve entradas para "conocimiento". A nosotros nos interesa sobre todo hacer la distinción entre conocimiento como "acto de conocer" -por ejemplo, alguien que conoce París- y conocimiento como "entendimiento, inteligencia, razón natural" o como "noción, ciencia, sabiduría". Importa tener en mente que el término conocimiento puede designar algo que apenas tiene que ver con el desarrollo o uso de las facultades mentales. Por ejemplo, cuando alguien conoce determinado lugar lo ha hecho con la mente, por supuesto, pero sobre todo con los sentidos. O referirse a las más elevadas facultades de la inteligencia que permiten a quienes las utilizan un dominio cognoscitivo tal que puede ser sinónimo, como se ha mencionado antes, de ciencia o sabiduría. Ser conscientes de este matiz puede ser de gran ayuda para entender mejor el apartado siguiente.

### **3.2.1 El dominio cognoscitivo**

Este apartado se basa en dos obras consideradas fundamentales dentro del dominio cognoscitivo. La primera lo es porque ha logrado presentar de forma bastante completa e interrelacionada el universo cognoscitivo y lo hace de forma que su taxonomía se puede aplicar a cualquier materia o área de conocimiento. Se trata de la obra de Bloom titulada "Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas"; el primer tomo está dedicado al dominio cognoscitivo y el segundo al dominio afectivo. La obra fue publicada en los años 50 y sigue siendo influyente hoy en día.

La segunda obra es de Bachman (1990), "Consideraciones Fundamentales en la Evaluación Lingüística", en la que destaca su modelo de habilidad lingüística comunicativa. La hemos elegido porque, por una parte, hasta cierto punto complementa la obra de Bloom, centrándose específicamente en el área lingüístico-comunicativa, y porque ha sido lo suficientemente innovadora y pertinente como para seguir siendo una de las grandes referencias en el campo a lo largo de los últimos 20 años.

La obra de Bloom y sus colaboradores fue el resultado de años de investigación y obedecía al objetivo de encontrar una forma de clasificar las metas del sistema educativo americano. A los tomos sobre los dominios cognoscitivo y afectivo iba a seguirse un tercer tomo sobre el dominio psicomotor, algo no llegó a producirse. Al tratarse de un trabajo muy completo y profundo, sigue siendo hoy, más de cinco décadas después de su primera edición, una obra de obligada referencia cuando se investiga en el área de la educación y evaluación.

Según Bloom (1975: 46), para un profano en temas educativos el conocimiento y la educación son conceptos sinónimos. Sin embargo, no es así, ya que el dominio cognoscitivo es mucho más amplio que el mero hecho de conocer datos.

La taxonomía de Bloom se basa en la idea de que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Se trata de una jerarquía en la que cada nivel incluye a los que están situados por debajo de él. Este concepto implica el supuesto de que el estudiante tiene que conocer y ser capaz de comprender, aplicar, analizar y sintetizar la información antes de poder evaluarla.

El conocimiento como tipo taxonómico ocupa la base de la jerarquía. Como destaca Bloom, el objetivo más corriente de la educación –el añade americana, pero nosotros tomamos la libertad de generalizar– es la adquisición de conocimientos o información. Muchas veces ya no se trata solo del objetivo primordial, sino del único (1995: 40). Sin embargo, según dicha taxonomía, el conocimiento apenas es un poco más que memorización y recuperación de datos. Es un poco más pues implica que aquella información que es nueva para el aprendiz se ha de añadir y asimilar a la información que éste ya tenía almacenada en su memoria. Aquí se hace referencia a un elemento imprescindible en el proceso del conocimiento, tanto como tipo taxonómico como en su sentido más amplio: el conocimiento previo.

Bloom demostró tener un espíritu pionero y casi profético al ser uno de los primeros que en sus investigaciones puso en tela de juicio el concepto de educación=conocimiento. Hablaba ya en los años 50 de los cambios constantes e imprevisibles que se estaban operando en la segunda mitad del siglo XX, destacando que era prácticamente imposible predecir las circunstancias que condicionarían los cambios en un futuro próximo ni los problemas que tendría que afrontar la sociedad dentro de cinco o diez años (¿qué diría del alucinante y vertiginoso mundo occidental del inicio del siglo XXI?). Consideraba esencial conferir en las escuelas una gran importancia a la enseñanza de unos procedimientos generales para hacer frente a cualquier tipo de problemas y dotar a los alumnos de unos conocimientos que pudieran aplicarse a una extensa gama de coyunturas imprevistas. Dicho en otros términos, había de responsabilizar las instituciones educativas de la tarea de preparar el individuo para afrontar los problemas imprevisibles y, teniendo en cuenta dichas circunstancias, procurar, sobre todo, que este fuera adquiriendo las aptitudes intelectuales de carácter general que habrían de serle sumamente útiles en las numerosas circunstancias inéditas del futuro. Todo ello era, para él, una prueba de la confianza que debían de merecer los valores intelectuales de un individuo, puesto que por su mediación éste logra integrarse en el seno de la sociedad (Bloom, 1975:51-52).

Son especialmente relevantes dos aspectos que tienen que ver con los objetivos de esta tesis: la enorme importancia de unos "procedimientos generales" -que hoy podríamos llamar competencias- para la plena integración del individuo en

la sociedad y de la necesidad, intrínseca a esa misma importancia, de ir más allá del simple conocimiento de datos. Enlazando esto con lo que comentábamos antes podríamos decir que el conocer es condición necesaria pero no suficiente para que los ciudadanos puedan desarrollarse en la sociedad actual. Así se entiende mejor porqué Bloom ha ubicado el conocimiento en la base de su pirámide. Sin él no se puede seguir subiendo peldaños cognitivos pero solo con él la pirámide se queda muy pobre. Para el autor, el conocimiento que apenas supera el simple nivel de la memoria o del recuerdo, es fundamentalmente distinto del concepto de conocimiento como "comprensión", "introspección", o "auténtico" conocimiento. En estos últimos conceptos se presupone implícitamente que el conocimiento será de exiguo valor si no puede transferirse a nuevas circunstancias (Bloom, 1975: 41).

Haciendo un arriesgado paralelismo nos atrevemos a decir que lo que Bloom afirma aquí sobre el conocimiento en general se podría aplicar al tema de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en particular. Muchas veces lo que ocurre es que, siendo los alumnos los destinatarios de una enseñanza basada esencialmente en la parte formal de la LE, terminan conociendo las bases teóricas de la misma (la gramática) pero, desplazados a una situación real, probablemente se mostrarían incapaces de comunicarse por medio de ella. Ése es el resultado más común de una enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo prioritario el conocimiento –aquí en la acepción más básica que le atribuye Bloom- y no la adquisición de la LE.

La memorización constituye, pues, el principal proceso psicológico usado en este nivel, ya que se trata esencialmente de recuperar de la memoria una información ahí almacenada en una fase anterior. Sin embargo, en las demás categorías, el recuerdo es solo una parte proporcional de un proceso mucho más complejo de coordinación, crítica y reestructuración (1975:73).

El conocimiento, aunque situado en la base, permite el desarrollo de algunas habilidades importantes como son las de observar, recordar, o identificar. Los campos que puede abarcar el conocimiento incluyen en los niveles más básicos la terminología y hechos específicos y en los niveles más altos, por ejemplo, sistemas y categorías, metodologías, conceptos universales y teorías.

El nivel siguiente es el de la comprensión, aptitud intelectual que desde siempre gozó de especial consideración y respecto por parte de los responsables en educación. Esta capacidad permite al que aprende ser capaz de integrar la información que recibe respecto a una materia y manipular las ideas incluidas en ella (Bloom: 1975: 102). La comprensión incluye tres actividades: la transferencia –que se hace efectiva, por ejemplo, en la capacidad de traducir un problema redactado en términos técnicos o abstractos a otros concretos y menos abstractos-, la interpretación –por ejemplo: captar el pensamiento de un escrito de forma global, como puede ser la moraleja de un cuento- y la extrapolación –la más compleja de las tres, ya que implica el dominio de las dos anteriores. Aquí se trata de analizar las relaciones entre un caso típico y unos conceptos universales o vice-versa (1975:107). En este nivel, además de traducir,

interpretar y extrapolar, también se incluyen las actividades de explicar, resumir o ejemplificar, por ejemplo.

Después del conocimiento y la comprensión se sitúa la aplicación, es decir, la atribución a una materia determinada de unos conceptos o principios generales adecuados (1975: 163). Dicho de manera más sencilla se trata de asignar a una situación nueva el conocimiento adquirido o, lo que lo mismo, resolver un problema. Con esta facultad se puede, además, realizar actividades intelectuales como demostrar, elaborar, construir, etc. Lo más interesante en este nivel es el hecho de que el sujeto sea capaz de utilizar aquello que ha aprendido. Extrapolando esto al área de las LEs se puede decir que en este nivel el alumno es capaz de utilizar en una situación concreta de comunicación lo que antes ha aprendido en las clases. Ante este panorama es pertinente observar que una metodología que apenas es capaz de proporcionarle al estudiante de LE las herramientas para que alcance este tercer nivel, realmente solo abarca los primeros dos de un total de seis niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom y, por esa razón, se la puede considerar una metodología pobre y deficitaria. Un ejemplo de ello podría ser el método expositivo que siguen utilizando la gran mayoría de los responsables de la enseñanza de LEs.

El conocimiento, la comprensión y la aplicación forman un primer grupo, el de las categorías de más bajo nivel. El grupo siguiente incluye el análisis, la síntesis y la evaluación, niveles que Bloom considera superiores.

El análisis es la descomposición de un todo en partes con el objetivo de comprender las relaciones entre ellas y, de esa forma, resolver un problema. Es



algo sutil la distinción entre la comprensión y el análisis, pero se podría decir que la comprensión se refiere al contenido de la materia, mientras que en el análisis se incluye también la forma (1975: 164). Por ejemplo, cuando se pide a un alumno que haga el análisis de un poema, se le pide implícitamente que se refiera tanto a su contenido como a los recursos literarios que el poeta ha utilizado para transmitir su mensaje poético. En este nivel tienen lugar procesos psicológicos como los que permiten discriminar, categorizar, precisar, separar, etc.

En la taxonomía de Bloom la síntesis se encuentra un peldaño por debajo de la evaluación. Aquella es, para Bloom, una capacidad cognitiva que hace con que el sujeto sea capaz de crear gracias a la forma como es capaz de reestructurar los factores fragmentarios y las experiencias precedentes para combinarlas con las nuevas de modo a crear un nuevo conjunto. No obstante, no se piense que este proceso no sufre ningún tipo de limitación: las características de los problemas y materias conforman los límites que se han de respetar en este nivel (Bloom, 1975: 184). La lista de actividades y verbos que se pueden relacionar con esta categoría es larga; entre ellas hemos elegido crear, planear, combinar, reorganizar y validar. La primera nos va a servir de eslabón de conexión con lo siguiente: como comenta el autor, la creación es una categoría que no está muy bien vista en la mayoría de los centros de enseñanza-aprendizaje esencialmente porque estas instituciones tienen normalmente un cierto menosprecio por la idea del alumno como productor de ideas, prefiriendo, para su comodidad, que

este asuma el papel de consumidor y, como mucho, de crítico. Bloom condena la negación de la capacidad creadora:

Se trata de solventar problemas positivos que han de afrontarse los países democráticos en este preciso momento y en este lugar, demostrándonos palmariamente que nos será imposible realizar ningún progreso y ni siquiera sobrevivir si no impulsamos la capacidad creadora de todos sus miembros. El problema se resolverá en parte se nos esforzamos por descubrir talentos creadores, pero también estudiando la esencia de la creatividad e indagando nuevos y mejores métodos para desarrollarla (1975: 188).

La categoría que ocupa la cima de la pirámide y que incluye todas las facultades de las categorías anteriores es la evaluación, que Bloom considera la categoría más completa de todas. Se trata en este nivel de emitir un juicio sobre el valor de ciertos trabajos, ideas, métodos, etc. Para este fin el alumno ha de conocer bien no solo el objeto a evaluar sino también los criterios y normas que ha de usar para discernir la cualidad de aquel.

Aunque se presente aquí como la última fase de un proceso cognoscitivo perfectamente desarrollado, la evaluación puede -y lo es muchas veces- "el preámbulo para la adquisición de nuevos conocimientos, la expresión de un nuevo esfuerzo por lograr una comprensión o aplicación más correctas o una nueva práctica de los procesos de análisis o de síntesis" (1975:109). Actividades importantes llevadas a cabo en este nivel son las de valorar, comparar, decidir, juzgar, justificar, etc. Al ser una categoría casi nunca utilizada en la enseñanza (1975: 218), los alumnos muy pocas veces pueden realizar dichas actividades.

La evaluación es, por razones obvias, una categoría que surge en una fase tardía de un proceso complejo y que, además, presenta la particularidad de formar un importante lazo de conexión con el mundo afectivo.

La investigación de los últimos cincuenta años ha confirmado esta taxonomía, con excepción de los dos últimos niveles (Bloom, Hastings y Mandaus, 1983). Todo apunta a que la síntesis y la evaluación deben ocupar un mismo nivel. Es justamente eso lo que ocurre en la taxonomía de uno de los más influyentes expertos en evaluación de los últimos años. Webb, junto con otros profesionales, describió cuatro niveles de profundidad –DOK (*Depth of Knowledge*); su forma de clasificar el aprendizaje por niveles de profundidad de pensamiento integra los niveles de Bloom. El primer nivel de Webb es el Pensamiento Memorístico. En él se reproduce el conocimiento de forma igual o casi igual a la aprendida. Este Nivel I integra los dos primeros niveles de Bloom: conocimiento y comprensión.

El Nivel II es el Pensamiento de Procesamiento. En este caso el conocimiento requiere algún razonamiento mental básico de ideas, conceptos y destrezas que va más allá de la memoria. Sería correspondiente al nivel Aplicación de Bloom.

El Nivel III es el Pensamiento Estratégico, en el cual el conocimiento está basado en demanda cognoscitiva compleja y abstracta; es similar al Análisis de Bloom.

El cuarto y último nivel es el Pensamiento Extendido que, como el nombre indica, extiende el conocimiento a contextos más amplios. Es, pues, aquí, que se verifica que, para Webb, la categorías Síntesis y Evaluación de Bloom están en el mismo nivel (Webb y Bravo, 2007). Aunque ambas dependan del análisis, la

síntesis requiere una reordenación de las partes de una forma nueva y original mientras que la evaluación exige la comparación de patrones y busca un juicio para elegir lo que es mejor (Pelossoni, 2010: 136), pero estas sutilezas no han bastado a Webb para que considerara la evaluación como jerárquicamente superior a la síntesis.

Si Bloom ha sido sistemático y exhaustivo en la elaboración de su taxonomía que trata del conocimiento en general, Bachman no lo ha sido menos en lo que respecta al dominio de la lengua y de la comunicación cuando, en 1990, publica su modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa. Sin embargo, el primero en utilizar el término competencia comunicativa y a incorporarle la dimensión social ha sido Hymes, quien defendió la idea de que, para comunicarse, un individuo no debe de dominar solamente la fonología, la sintaxis o el léxico de una lengua: es necesario, además, que dicho individuo sepa y use correctamente las reglas del discurso específico de la comunidad en la cual está inserido. La competencia se demuestra cuando se sabe cuando hablar, cuando callar, a quien hablar, con quien, de qué y de qué forma (Hymes, 1971).

El modelo de Bachman presenta una noción de competencia comunicativa que incluye tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos.

La competencia lingüística se compone de dos subcompetencias: la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa se divide en competencia gramatical –que comprende los aspectos más tradicionalmente relacionados con la lengua como son el vocabulario, la

morfología, la sintaxis y la fonología- y competencia textual. Ésta tiene que ver, por una parte, con la cohesión o el uso de convenciones para unir frases para formar un texto y por otra con la organización retórica que incluye los métodos comunes de desarrollo de textos orales y escritos, como por ejemplo, la narración, la descripción y la clasificación (Bachman, 1990: 111).

Es importante destacar que el autor distingue la producción lingüístico-gramatical y la discursiva o textual de la pragmática, en la cual se integran las intenciones comunicativas y las relaciones interculturales de los hablantes. De este modo, el concepto de competencia pragmática se refiere a la búsqueda de la adecuación del conocimiento lingüístico al objetivo comunicativo del hablante (González, 2007: 429) o, en palabras de Bachman:

"...se ocupa de las relaciones entre frases y los actos o funciones que hablantes (o escritores) intentan realizar por medio de estas frases, que puede ser llamada la *fuerza ilocutiva* de las frases, y las características del contexto de uso del lenguaje que determina la *adecuación* de las frases" (1990: 112).

La competencia pragmática está, pues, compuesta de dos subcompetencias: la ilocutiva y la sociolingüística. La competencia ilocutiva está basada en la definición de Searle (1980) según la cual hay tres tipos de actos de habla: acto locutivo –que es sencillamente decir algo-, acto proposicional –cuando alguien se refiere a algo o expresa un predicado al respecto- y acto ilocutivo que ocurre cuando, al pronunciar algo, se realiza una función. Existen cuatro tipos distintos de funciones: la ideativa, la manipulativa, la heurística y la imaginativa. La

función que más veces se hace efectiva es la ideativa, ya que es la función por medio de la que expresamos nuestra experiencia del mundo real. Un ejemplo podría ser una conferencia o un artículo académico.

La función manipulativa se ejerce cuando, por medio de lo que se dice o escribe, se influye en el mundo que nos rodea. Esta presenta algunas ramificaciones; hay una función manipulativo-instrumental que se activa cuando usamos la lengua para conseguir cosas, por ejemplo por medio de peticiones, ordenes o instrucciones; una función manipulativo-regulativa que se usa para controlar el comportamiento de los otros (por medio de leyes, reglas o normas) y la función manipulativo-interactiva que se usa para crear, mantener o cambiar relaciones interpersonales. Las típicas preguntas sobre la salud o el tiempo cumplen esta función ya que, más que información sobre estos aspectos, lo que importa a quien las emite es mantener la relación con la otra persona, mostrarle a su interlocutor su consideración o interés.

La función heurística está relacionada con la ampliación de nuestro conocimiento del mundo, por lo que es la que se activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje o también en la solución de problemas y la memorización consciente.

Por último, la función imaginativa es la que tiene que ver con propósitos humorísticos y estéticos, donde lo que más cuenta es la forma en que se utiliza el lenguaje. Buenos ejemplos de este uso son los chistes, las fantasías, las metáforas o asistir a una obra de teatro (Bachman, 1990: 115).

La segunda subcompetencia de la competencia pragmática es la competencia sociolingüística. Esta es "la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de éstas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua" (Bachman, 1990:116). El autor habla de cuatro habilidades que, en su conjunto, conforman esta competencia: la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto y variedad, las diferencias de registro<sup>4</sup> y hacia la sensibilidad a la naturalidad y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Bachman no incluye la competencia estratégica ni los mecanismos psicofisiológicos entre los elementos constituyentes la competencia lingüística. Considera la primera más como una habilidad general aplicable a distintas actividades. Ésta permite al individuo hacer un mejor uso de las habilidades de que dispone en el momento de llevar a cabo una tarea, tanto si esta es lingüística como si no. Se puede usar la competencia estratégica para comunicar, pero también para actividades creativas, como componer música o pintar, por ejemplo.

Según Bachman, al aplicarse a un proceso comunicativo, la competencia estratégica incluye tres componentes: la evaluación, la planificación y la ejecución. La evaluación sirve para prever la performance lingüística de alguien a partir de un ejemplo. Cuando comunicamos con alguien nuestro discurso está condicionado no solo por nuestras capacidades y conocimientos como también por la evaluación de la competencia lingüística de nuestro interlocutor y su

---

<sup>4</sup> Joos (1967) distingue cinco niveles de estilo o registro en el uso de la lengua: frío, formal, cordial, informal e íntimo.

conocimiento del tema del discurso (Corder, 1983:15). La planificación es, lógicamente, la etapa que precede la ejecución y sucede a la evaluación. Se refiere a la formulación de un plan cuya realización pretende alcanzar la meta comunicativa.

La última etapa es la de la ejecución que recurre a los mecanismos psicofisiológicos para hacerse efectiva. Como concluye Bachman: "La función de la competencia estratégica es unir la información nueva que debe ser procesada con la información relevante que está disponible (incluyendo las presuposiciones y el conocimiento del mundo real) y organizar todo esto dentro de un uso óptimamente eficiente de las habilidades de lenguaje existentes (1990: 122)".

El tercer y último elemento de la competencia comunicativa son los mecanismos psicofisiológicos, refiriéndose a los procesos neurológicos que hacen materialmente posible la comunicación. Estos mecanismos utilizan dos canales, el auditivo y el visual, y dos procesos, el receptivo y el productivo. Un ejemplo muy sencillo puede ser una clásica prueba de expresión oral en la cual el candidato debe describir un dibujo o una foto; se ponen en marcha todos estos canales y procesos.

Bloom y Bachman siguen influyendo hoy en la investigación en educación gracias al alcance e innovación de sus teorías. Bloom ha innovado sobre todo porque, con su taxonomía, ha erradicado definitivamente la idea de que el conocimiento es la recopilación y recuperación de información. Bachman, en una línea algo similar, demostró que, para comunicarse, uno necesita mucho



más que conocer la forma de una lengua. Si cruzamos sus teorías, haciendo un ejercicio mental teórico de cómo podría ser el conocimiento de una lengua, concluiríamos que para afirmar que un individuo es competente en el uso de una lengua, tendría que probar que conoce, comprende y es capaz de aplicar dicha lengua, es decir, que domina al menos la mitad de los niveles de la taxonomía de Bloom. Por otra parte, tendría que presentar competencia organizativa y pragmática, según el modelo de Bachman<sup>5</sup>. El proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyéndose aquí el área de las LEs, debería de incluir los diferentes niveles de esta taxonomía y no quedarse en los dos primeros. Abarcar los distintos niveles posibilita que los alumnos desarrollen distintas competencias cara a su futura actuación profesional en un contexto cada vez más multifacético y multideterminado, que exige del individuo diferentes habilidades para la solución de distintas situaciones (Pelissoni, 2010:137).

La ignorancia –sobre todo la que aparece disfrazada de conocimiento- es un mal en todos los aspectos de la vida; promocionar el desarrollo del verdadero conocimiento es promocionar a la vez las esferas social y privada y lograr la formación de individuos maduros y competentes en ambos dominios, lo cual contribuye a lograr una sociedad más productiva, abierta y equitativa.

### **3.2.2 El dominio afectivo**

El ser humano es uno, por lo que en la vida es imposible separar las áreas cognoscitiva y afectiva. Como dice Scheerer, la conducta humana se engloba en

---

<sup>5</sup>Es importante reforzar la idea de que los exámenes tradicionales evalúan tan solamente la competencia organizativa o sea, lo que normalmente se considera como "lengua".

una matriz cognoscitiva-emotivo-motivacional en la que no es posible que haya disgregación alguna. Aunque se hagan esfuerzos en ese sentido, los ingredientes de motivación-emoción-cognición se hallan siempre presentes en uno u otro sentido (Scheerer, 1954: 123). Sin embargo, a pesar de ser así, para conceptualizar de forma adecuada la conducta humana, es necesario que separemos aquí esos componentes, sin olvidar las interrelaciones entre ellos. Por ejemplo, en el aprendizaje influyen factores de diverso orden y no son suficientes las capacidades cognitivas para aprender. Sabemos que factores como el gusto por una materia o la presencia o ausencia de refuerzo positivo por parte del profesor condiciona la participación de un alumno y, consecuentemente, sus logros.

Como comenta el propio Bloom, es cierto que los intereses de las personas suelen incrementarse con el conocimiento que van adquiriendo. Por otra parte, las actitudes y opiniones se consideran normalmente como fundamentadas o justificadas por el conocimiento o la información que el individuo tiene sobre un determinado tema. Por último, el conocimiento que uno tiene sobre sí mismo y las dinámicas interpersonales es esencial para resolver conflictos o preocupaciones. Bloom considera igualmente que hay diversas variables que pueden atentar contra la disposición de un alumno para aprender determinadas materias, que influyen en la formación de su autoconcepto y hasta en su salud mental. Entre ellas destaca el sistema tradicional de calificaciones que, en lugar de basarse en el concepto de evaluación absoluta, se basa en el de evaluación relativa, en la cual el alumno es valorado en comparación con el grupo y no en

relación con lo que podría lograr en condiciones apropiadas (Bloom y otros, 1975b; Mendonza, 1984).

Estas son algunas de las razones que llevaron Bloom y su equipo a dedicar el segundo tomo de "Taxonomía de los objetivos de la educación" al dominio afectivo (Bloom y otros, 1975b). Este tomo está dividido en dos partes. La Parte I - "Introducción y Exposición"- se divide, a su vez, en seis capítulos, de los cuales destacamos el cuarto, titulado "Relaciones entre los Ámbitos Cognoscitivo y Afectivo". En él, se afirma que los esquemas de clasificación son arbitrarios porque eso conviene al usuario; esa arbitrariedad se evidencia en la división de los objetivos educativos en tres campos: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Los autores explican que, aunque arbitraria, la fragmentación taxonómica en actitudes cognoscitiva y afectiva es de gran interés para estudiar los métodos utilizados por el profesorado y para examinar las relaciones del campo cognoscitivo y del afectivo.

A pesar de carecer de una formulación explícita, casi todos los objetivos cognoscitivos encierran un integrante afectivo. La mayoría de los profesores se proponen conseguir que sus alumnos vayan interesándose cada vez más por las materias que se les explica y esperan que se asimilen ciertas actitudes relacionadas con la materia o con la forma de dar solución a los problemas propuestos. Sin embargo, se suele dejar sin concretar estos objetivos. El resultado es que la inmensa mayoría de los objetivos incluidos en el ámbito cognoscitivo encierran un factor afectivo implícito y sin especificar, que podría incluirse, a la vez, en el campo afectivo. Es importante que se ponga de

manifiesto la existencia de estos factores afectivos, pues su conocimiento estimula un mayor desarrollo de estos insertados en los objetivos cognoscitivos (Bloomet al., 1975b: 67).

La relación entre los objetivos cognoscitivos y afectivos, tal como suele imaginarla el personal docente, se refleja en la taxonomía de los dos ámbitos. De esta forma, el proceso cognoscitivo de nivel más básico, el Conocimiento, se inicia con el recuerdo o reconocimiento; en el ámbito afectivo, el nivel correspondiente es el de Recepción, por parte del alumno, de los estímulos que le llegan. A nivel cognoscitivo los datos pasan después al nivel II, el de la Comprensión; de la misma forma, a nivel afectivo tiene lugar una Respuesta a los estímulos; el nivel III del ámbito cognoscitivo, es el de la Aplicación del conocimiento que el alumno ha llegado a ser capaz de comprender; del lado afectivo, en el alumno tiene lugar un proceso de Valoración de los estímulos y éste responde al mismo voluntariamente o busca medios para hacerlo.

En los Niveles IV y V del ámbito cognoscitivo el alumno va a analizar el conocimiento, hacer una Síntesis e integrarlo en nuevas estructuras. La acción correspondiente a estos dos niveles en el ámbito afectivo es la Conceptualización de cada uno de los valores ante los cuales el alumno ha reaccionado. Por último, mientras que a nivel cognoscitivo, en el plan superior del pensamiento, se da la Evaluación de las materias de conocimiento necesarias para valorar los temas y la metodología en vista de cierto objetivo deliberado, en el dominio afectivo tiene lugar la Organización de los valores antes conceptualizados, para estructurarlos en sistemas y, finalmente, integrar

el conjunto de valores en un solo conjunto; esto es, tiene lugar la Caracterización (Boom et al., 1975b: 68).

Según los autores, las investigaciones y teorías de aprendizaje se centran sobre todo en las actitudes cognoscitivas, lo cual pone en evidencia que son más conocidos los métodos para manipular las variables cognoscitivas. Las actitudes y hasta los sentimientos se han definido casi siempre en función del conocimiento. Esta preferencia por los objetivos cognoscitivos no significa que a los educadores no les interesen los afectivos. Lo que ocurre es que son más difíciles de determinar y hacer operativos. Pero los buenos profesores manejan esta dificultad utilizando las actitudes y los objetivos cognoscitivos para lograr algunas metas afectivas. Hay materias que son favorables para ello, las llamadas "estéticas", como la poesía, la pintura, la música, etc. Sin embargo, la mayoría de las materias de los programas escolares dificultan bastante hacer ese camino -del ámbito cognoscitivo al afectivo- pues colocan al profesor ante la necesidad de enjuiciar los valores constitutivos de la cultura. Por esta razón, se deja que el propio alumno se responsabilice del tema. Se puede conseguir llegar a una serie de posiciones "correctas", pero ni a una sola clase de actitudes, como ocurre con los objetivos cognoscitivos. Es una verdad difícilmente refutable que, aunque en el curso inicialmente se intente lograr los objetivos cognoscitivos y afectivos a la vez, con el transcurso del tiempo el profesor tiende a dar cada vez más importancia a los objetivos cognoscitivos en sus clases a expensas de los afectivos. Bloom et al. consideran casi inevitable que sea así, pero creen que se podría aminorar el efecto y superarlo si los protagonistas tuvieran conciencia de

ello. Una de las conclusiones más importantes del primer tomo sobre el *Ámbito Cognoscitivo* fue constatar la excesiva preponderancia que se da a los objetivos cognoscitivos en detrimento del desarrollo de la capacidad y aptitudes para la aplicación práctica de dichos conocimientos. En la misma línea, uno de los objetivos de los autores en el segundo volumen es hacer ver la excesiva importancia que los responsables educativos conceden a los objetivos cognoscitivos con olvido de los afectivos.

Bloom et al. sugieren a continuación algo que a nosotros nos interesa especialmente. El camino cognoscitivo hacia los objetivos afectivos es relativamente conocido. Pero ¿y el recíproco? "Uno de los máximos objetivos del ámbito afectivo que se aplica para alcanzar ciertas metas cognoscitivas es el despertar el interés o la motivación" (Bloom et al., 1975b: 77). Si se mira el alumno desde el punto de vista cognoscitivo, éste es una máquina analítica, una especie de computadora programada para resolver problemas. Pero si se le mira desde la perspectiva afectiva, se tiene una más clara conciencia de que es un ser humano completo, con motivaciones, impulsos y estados emocionales, factores que pueden ayudar a que el alumno logre un mejor dominio de las actitudes cognoscitivas.

La simulación y juego aborda el valor cognoscitivo desde el punto de vista que plantea Bloom, esto es, se parte de las emociones para llegar al resultado. En este sentido, es interesante mencionar aquí algunos artículos que relacionan variables afectivas presentes en técnicas como los videojuegos y la simulación y juego y los resultados a nivel de aprendizaje.

En un artículo reciente (Hofstede et al., 2010: 825), en el que se analizan las razones de la efectividad de la simulación y juego, aparece esta idea pacífica: *The effectiveness of simulation games is evident to those who work with them (players and facilitators)*. Para llevar a cabo su investigación, los autores solicitaron a usuarios de la simulación y juego de alrededor del mundo que escribieran un pequeño ensayo exponiendo, a partir de datos de su experiencia con la SJ, el que, a su juicio, es el elemento esencial para que la metodología funcione como herramienta de aprendizaje. El equipo investigador reunió los testimonios en un libro (de Calawé, Hofstede y Peters, 2008), del que el artículo aquí mencionado presenta una visión sintética. Respecto a la expresión *simulation games*, los autores se refieren a: *computer games, card games, role-playing games, game design exercises, day-in-a-life simulations or other collaborative simulations* (Hofstede et al., 2010: 826). Destacaremos dos grupos de conclusiones de los autores. El primero se refiere a las variables más veces mencionadas por los encuestados como fundamentales para explicar la efectividad de la SJ. La mayoría mencionó a los aspectos emocionales y sociales como responsables de la efectividad. Entre los aspectos emocionales positivos se encuentran la capacidad de compromiso y de tomar decisiones y el rechazo a rendirse. Sin embargo, la mayoría de las veces estas capacidades se desarrollan de forma inconsciente, pues la SJ es un poderoso motivador para asuntos y aspectos inadvertidos por los participantes antes de su experiencia con SJ. Los aspectos emocionales menos positivos más frecuentemente mencionados fueron el rechazo a comprometerse, la frustración y el herir a alguien. Los aspectos

sociales más destacados por los encuestados fueron la posibilidad de aprendizaje mutuo y el desarrollo de la capacidad de trabajar en grupo.

El segundo grupo de conclusiones que queremos destacar tiene que ver con las cuatro fuerzas de la simulación y juego. En Vickers (1965) se hace una distinción muy útil de tres tipos de juicios que las personas necesitamos hacer: juzgar hechos; juzgar sobre lo que es deseable y juzgar sobre qué se debe de hacer. Tales juicios están relacionados con tres dominios: la cognición, la ética o emoción y la acción. La integración de estos tres dominios es muy necesaria en nuestra vida diaria y es por eso que se justifica que una de las fuerzas de la SJ sea justamente el hecho de cumplir esta condición de integración. Como afirman Hofstede et al.:

*This integration is catered for by practitioners of simulation gaming. Simulation games are therefore well suited as tools to acquire cognitive skills that in real life have to be performed under stress and with great risk and as tools to integrate cognition, emotion, and action in social settings.*(Hofstede et al., 2010: 829).

No son solo los participantes los que se benefician de la SJ, sino los creadores, por ejemplo, tienen que utilizar el pensamiento holístico sobre un tema e integrar toda la información – relativa a conocimiento, emoción y acción – en un modelo que contemple todos los requisitos.

Otra gran fuerza de la SJ es que reproduce la vida social. La cultura es algo que en parte forma el ser humano, pero ese proceso es inconsciente. El *homo sapiens* no tiene gran facilidad para comprender las culturas ajenas a la suya y es



inconscientemente competente en ésta. Pero, consciente o inconscientemente, las personas buscan y crean continuamente reglas de interacción en los grupos en los cuales están integradas.

Por otra parte, la vida en sociedad está llena de rituales. Los hay para comer, comprar, negociar, despedirse, etc. Sin embargo, estos rituales y sus significados simbólicos varían entre los distintos grupos y sociedades. Uno de los pilares fundamentales de la SJ es justamente el hecho de reproducir la esencia de aquello que nos hace humanos: hacer parte de un grupo que trabaja para un mismo objetivo y intentar hacerlo bien (Hofstede et al., 2010: 832).

Relacionado con lo anterior, hay otra ventaja de la simulación y juego: a semejanza de lo que ocurre en la vida real, también en la SJ el participante dispone de una multiplicidad de reglas de funcionamiento para operar. También aquí la cultura desempeña un papel fundamental; una misma simulación tiene resultados diferentes pero previsibles, de acuerdo con la cultura del grupo o sociedad que la lleva a la práctica<sup>6</sup>.

La última fuerza mencionada en las encuestas que sirvieron de base a la investigación es el hecho de que la SJ es ideal para aprender sobre la vida y los cambios en las organizaciones, que presentan dos grandes riesgos: no innovar y quedarse atrás o innovar demasiado o de forma equivocada y quedar peor que antes. Para evitar esta última situación, lo mejor es intentar probar las innovaciones que se creen necesarias por medio de una SJ, la cual puede proporcionar una buena dirección a seguir en un proyecto piloto posterior.

---

<sup>6</sup> Un ejemplo de ello es presentado por el autor en las páginas 832-833, basándose en Henrich et al. (2005).

Asimismo se puede aprender a partir de la práctica sin los riesgos propios del mundo real (Hofstede et al., 2010:833).

La simulación y juego se incluye en un conjunto de herramientas, entre las cuales están también los videojuegos, que han contribuido a un cambio de paradigma dentro del mundo de la enseñanza-aprendizaje al influir en el paso de un modelo de instrucción de *learn by listening* a otro más actual e interactivo: el *learn by doing* (Garris, Ahlers y Driskell, 2002).

Estas técnicas contribuyen igualmente a pasar de un modelo en que se formaban los alumnos para ser capaces de recoger información a uno en que se pretende que estos sepan encontrar y usar la información (Simon, 1996). Por otra parte, la simulación y juego y los videojuegos pueden ser herramientas efectivas para aumentar el aprendizaje y la comprensión de materias complejas (Cordova y Lepper, 1996).

La relación entre experiencia y aprendizaje ocurre porque las personas aprenden cuando se comprometen de forma activa con su entorno; si esa experiencia recibe instrucciones adecuadas - por ejemplo, por medio del *debriefing*- se crea un ambiente de aprendizaje efectivo (Garris, Ahlers y Driskell, 2002: 446).

La motivación tiene un papel importante en este cambio de paradigma. En ese sentido, entre los factores que hacen con que una actividad sea intrínsecamente motivadora están el reto que representa, la curiosidad y la fantasía; estos elementos, juntamente con la complejidad y el control, hacen de los videojuegos

y de la SyJ herramientas educativas capaces de involucrar a los participantes (Malone, 1981).

La importancia de estas variables merece que las detallemos un poco: la fantasía contribuye al aprendizaje porque facilita la focalización de la atención al mismo tiempo que el sujeto se sumerge en la actividad que está desarrollando (Driskell y Dwyer, 1984); por otra parte, al ofrecer una metáfora de los procesos que ocurren en el mundo real, permiten al participante experimentar varias perspectivas sobre un asunto (Malone y Lepper, 1987). En resumen, las investigaciones parecen apoyar la idea de que las materias se aprenden de una manera más fácil cuando se presentan en un contexto imaginado que en uno genérico o descontextualizado (Garris, Ahlers y Driskell, 2002).

En cuanto al reto que una actividad representa, los individuos parecen responder mejor a un desafío que se sitúa en un nivel óptimo de dificultad, esto es, ni demasiado fácil – el participante perdería el interés- ni demasiado difícil.

Algunas de las maneras más eficaces de hacer que un juego o una simulación tengan ese nivel óptimo de dificultad son: establecer objetivos claros, introducir niveles de dificultad de forma gradual, buscar que haya una cierta dosis de información ambigua para permitir resultado inesperados y procurar que los objetivos que se quieran alcanzar sean significativos para los participantes (Malone y Lepper, 1987).

La curiosidad es uno de los principales motores del aprendizaje. Muchos expertos coinciden en la idea de que la curiosidad es un reflejo de la tendencia natural del ser humano para encontrar un sentido al mundo y que somos

curiosos sobre cosas que son inesperadas o que no somos capaces de explicar (Loewenstein, 1984). Así, la curiosidad es el producto de las discrepancias o inconsistencias que percibimos en nuestro conocimiento. También en este caso debe de buscarse un nivel óptimo: si hay un nivel bajo de discrepancia la atención que se presta es poca; si hay demasiada discrepancia entre lo que sabemos y la información que recibimos, esta puede resultar confusa y hacernos dudar de si merece la pena entrar en el juego. La curiosidad es despertada por un nivel intermedio de *information gap*: ni demasiado simple ni demasiado compleja (Garris, Ahlers y Driskell, 2002: 450).

Por último, el control, es decir, el ejercicio de la autoridad o habilidad para regular, dirigir o comandar, lo cual influye en la eficacia. Parece ser que se obtienen mejores resultados a nivel de motivación y aprendizaje cuando se da a los participantes poder de control. Jugar en estas condiciones evoca una sensación de poder personal -pueden seleccionar estrategias, manejar la dirección de la actividad y tomar decisiones que afectan directamente a los resultados- lo cual contribuye a un aumento de la motivación y, consecuentemente, del aprendizaje (Cordova y Lepper, 1996).

La segunda parte del tomo de Bloom y otros (1975b) dedicado al dominio afectivo se titula "Taxonomía del Dominio Afectivo - Esquema de Clasificación - Ejemplos de Objetivos Educativos, Ejemplos de Cuestionarios de Pruebas". Está constituida por cinco capítulos que se corresponden a otros tantos niveles del dominio afectivo. Tal como ocurre en el dominio cognoscitivo, también en este tomo se parte del supuesto de que las categorías se hallan sometidas a un

orden jerárquico y clasificadas dentro de una constante de internalización que va de las categorías inferiores a las más elevadas (Bloomy otros, 1975b: 117). El criterio que sirve de base para la discriminación de las categorías de los objetivos es el grado de interiorización que una actitud, valor o apreciación revela en la conducta de un mismo individuo.

Los objetivos del dominio afectivo se manifiestan, pues, a través de cinco niveles: 1) Recepción o toma de conciencia; 2) Respuesta; 3) Valoración; 4) Organización y 5) Caracterización por un Valor o un conjunto de Valores. Resumimos a continuación los niveles y presentamos ejemplos de objetivos en cada uno de los niveles.

1. En el primer nivel afectivo, el de Recepción, lo que interesa es que el alumno posea un grado de sensibilización ante ciertos fenómenos o estímulo, es decir, que esté dispuesto a prestarles atención. Presenta tres subdivisiones:
  - a) la conciencia - Ejemplo de objetivo: "Reconocer que pueden darse diversas opiniones igualmente correctas sobre un tema";
  - b) la predisposición a la recepción - Ejemplo de objetivo: "Comprender las divergencias de raza y cultura entre las personas que le son conocidas";
  - c) la atención controlada o selectiva - Ejemplo de objetivo: "Saber apreciar el influjo de las bellas artes sobre la felicidad de la vida del hombre";

2. El segundo nivel afectivo, la Respuesta, es el de la atención activa; el alumno se encuentra lo suficientemente motivado para limitarse a prestar atención controlada o selectiva. Se puede decir que, en cierta medida, se incorpora al fenómeno estudiado. Un ejemplo de ello podría ser la sujeción a las normas de higiene o a alguna de las leyes morales.

También este nivel se divide en tres subniveles:

- a) la aceptación de la respuesta - Ejemplo de objetivo: "Desear participar positivamente en las actividades de los demás";
- b) la predisposición a la respuesta - Ejemplo de objetivo: "Comprometerse voluntariamente en una serie de actividades extraescolares de carácter positivo"
- c) la satisfacción en la respuesta - Ejemplo de objetivo: "Reaccionar emotivamente ante una obra de arte o una composición musical";

3. El tercer nivel es el de Valoración. Lo que se incluye en este nivel son las conductas suficientemente firmes y equilibradas para poseer ya las características de una opinión o una actitud. El alumno manifiesta esa conducta en todos aquellos contextos que para él encierran un valor. Sus tres subdivisiones son:

- a) aceptación de un valor -Ejemplo de objetivo: "Demostrar sentido de la responsabilidad por lo que respecta a su participación en los debates públicos"- ;
- b) preferencia por un valor - Ejemplo de objetivo: "Enviar cartas a la prensa sobre asuntos que para él encierran gran interés";

- c) entrega, subnivel que presupone conceptos como convicción o una certeza sin sombra de duda. Un ejemplo de objetivo sería "Aceptar el papel que la religión desempeña en la vida individual y familiar" o "Confiar en el poder de la razón y en los métodos de experimentación y discusión";
4. El cuarto nivel efectivo es la Organización. Al internalizar los valores, el alumno tropieza con situaciones en las cuales se presenta más de uno de ellos. Por esta razón es indispensable que organice los valores dentro de un sistema, sepa analizar las interrelaciones que los unen y logre fijar cuáles son los predominantes. Todo esto se hace progresivamente y está sometido a constantes cambios a causa de la incorporación de nuevos valores. En el cuarto nivel hay dos subdivisiones:
- a) la conceptualización de un valor -Ejemplo de objetivo:"Elaborar juicios sobre la responsabilidad de la sociedad en la salvaguardia de los recursos humanos y materiales"
  - b) la organización de un sistema de valores - Ejemplo de objetivo: "Calibrar las obras de tipo social de acuerdo con las exigencias del bien público, no según los mezquinos intereses de un grupo determinado";
5. El nivel afectivo más alto es la Caracterización por un valor un conjunto de valores. Cuando se alcanza este nivel de internalización es porque los valores poseen ya un lugar dentro de la jerarquía de valores del individuo, se han estructurado, constituyendo así un sistema de

equilibrio interno, ejercen sobre el individuo un control suficiente que lo han llevado a una habitual conducta específica y, por último, su comportamiento ya no provoca en él ninguna emoción ni afecto, salvo si su vida corre algún peligro. Este último nivel tiene dos subdivisiones:

- a) la perspectiva generalizada -Ejemplo de objetivo: "Tener disposición a volver a examinar las opiniones y a introducir cambios en la conducta ante ciertas pruebas concluyentes"
- b) la caracterización, culminación del proceso de internalización, incluye aquellos objetivos que alcanzan la máxima amplitud, por lo que encontramos aquí objetivos relacionados con la interpretación personal del universo - Ejemplo de objetivo: "Adquirir una sólida filosofía de la vida".

En cada uno de los niveles tiene lugar determinadas acciones: en el primero, el de la recepción, tienen lugar acciones como preguntar, describir, elegir o señalar. En el nivel segundo - el de la respuesta - se contemplan la discusión, la actuación o la investigación. El siguiente nivel, relacionado con la valoración, permite o sugiere invitar, justificar, proponer o compartir, entre otras posibilidades. El cuarto nivel del dominio afectivo, el de la organización, tiene que ver con acciones como elaborar, jerarquizar, integrar o combinar, entre otras. Por último, en el quinto nivel - caracterización por medio de un complejo de valores - el individuo puede actuar, asumir, comprometerse, identificarse, cuestionar o proponer (<http://mafrita.wordpress.com>).



El Marco Común Europeo también afirma que los factores afectivos son determinantes para las competencias de los alumnos, a la par de los cognitivos y los lingüísticos. Manifiesta que ayudan a determinar la dificultad potencial de una determinada tarea para un alumno en particular. Los factores afectivos que el MCER contempla son la autoestima – una imagen positiva de uno mismo y la ausencia de inhibiciones favorecen el éxito en cualquier tarea, incluyendo las comunicativo-lingüísticas-; la implicación y la motivación –es bastante más probable que haya éxito en una tarea cuando los participantes están totalmente implicados y un buen nivel de motivación intrínseca y extrínseca ayuda mucho también; el estado –el hecho de que el alumno/candidato esté despierto y relajado favorece, obviamente, el éxito, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el momento de una evaluación concreta- y la actitud, siendo, en este caso, importante que esté dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores y a asumir el papel de intermediario cultural entre su propia cultura y la cultura extranjera (MCER, 2002: 159-160).

En el año 2001 Anderson y Krathwohl publicaron una revisión de la taxonomía de Bloom. Sin embargo, han ocurrido cambios importantes a lo largo de las últimas décadas y de forma más acentuada en los últimos años, que ni la obra original ni su revisión llevan en cuenta. Nos referimos esencialmente al avance y casi omnipresencia de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TICs). En este sentido, coincidimos con Churches cuando

afirma que Bloom no hace justicia a los "chicos digitales" (Churches, 2009; Jukes y Dosaj, 2006).

En una publicación de 2009, Churches se propone completar esta laguna presentando la taxonomía de Bloom aplicada a la Era Digital. Mientras que las obras anteriores se centraban en el dominio cognitivo, la taxonomía de Churches incluye, además de elementos cognitivos, métodos y herramientas, de forma a atender a los nuevos objetivos, procesos y acciones que han surgido con la emergencia y abrumadora importancia de las TICs en el mundo actual. Este autor cree que hay otro aspecto cuya importancia es creciente: la colaboración. Es una habilidad esencial en este siglo y que se utiliza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Aprovechando la nomenclatura presentada en la revisión de Bloom, Churches la adapta a la Era Digital. Así, por ejemplo; en el nivel más básico - "Recordar" - se incluyen actividades como localizar y hacer búsquedas en Google ("*googlear*"); en el Nivel "Comprender" están acciones como "explicar" o usar Twitter ("*twittear*"); El nivel siguiente es "Aplicar" y entre los verbos que con él se relacionan está "Implementar"; se pueden subir archivos a un servidor o "*hackear*"; el cuarto nivel es "Analizar", por lo que se llevan a cabo acciones como comparar, enlazar o hacer *cracking*; el nivel que le sigue es el "Evaluar" y se puede criticar o comentar en un blog; por último, en el más elevado de los niveles, está el "Crear", por lo que los que logran alcanzarlo pueden producir contenidos y programar.

El disponer de una taxonomía de niveles de conocimiento, tanto del dominio cognoscitivo como del afectivo, es de gran ayuda en la elaboración de los objetivos de aprendizaje, de los que derivan la metodología para lograr ese aprendizaje y la conformación de la evaluación que ha de valorar si se ha logrado el aprendizaje. El apartado siguiente trata la configuración de la evaluación en relación a las técnicas de recogida de la información que sirve para formular los juicios sobre logros y a fuentes de error que pueden surgir en el proceso.

### **3.2.3 Configuración de la evaluación**

Configurar una evaluación es un proceso complejo cuyo primer paso debe de ser la clara especificación del enfoque que se adopta y, consecuentemente, del objeto de dicha evaluación. Todo proceso de evaluación, se asienta en dos ideas: por una parte el objeto de evaluación es lo que mide el test o examen y, por otra, ese test o examen mide aquello que sus creadores creen que debe de medirse, basándose para su elaboración en ciertas teorías lingüísticas que les sirven de orientación (Li, 2009: 21).

El inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación tiene lugar con la planificación de los objetivos de aprendizaje. Estos son muy importantes debido a que serán una guía de todo el proceso, además aportarán información sobre los aspectos que se podrán mejorar en futuros procesos evaluativos. Se acepta hoy que la elaboración de los objetivos de aprendizaje debe adoptar un enfoque sistémico, esto es, debe de contemplar tres áreas que se complementan entre sí y

forman un individuo integral: conocimientos, habilidades y actitudes. En este sentido, la relación estrecha que hay entre enseñanza y aprendizaje tiene en el profesor un mediador de peso pues, independientemente de la materia que enseña, proyecta sobre el alumno los tres ámbitos que conforman al ser humano: el conocimiento, la valoración y la actuación. Cuando un profesor enseña, transmite, además de conocimientos, valores, actitudes, estrategias y modos de hacer (Fernández y Watts, 2012).

Entre los aspectos que determinan una evaluación, se encuentran su propósito y momento. Los responsables de su elaboración deben de tener muy claro qué es lo que necesita evaluarse y cuándo es el momento o momentos idóneos para hacerlo. En este sentido, si se quiere hacer de la evaluación más que un mero instrumento para calificar a los alumnos, o sea, si se quiere hacer una evaluación formativa, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y no como un elemento aislado, debe de hacerse una programación de evaluación que va más allá de un examen final escrito.

Siempre integrado en una visión más amplia e integral de evaluación, un examen o una prueba escrita u oral puede ser un buen instrumento de medida, por lo que es importante tener en cuenta qué elementos son decisivos en su elaboración. Según Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996) y Wood (1993), para empezar hay que pensar en el número, secuencia y ponderación de las partes. Igualmente necesario es determinar el tiempo asignado a las tareas e las instrucciones para su elaboración. El enunciado se ha de redactar en una lengua y lenguaje apropiados y ha de definirse el canal o canales: escrito, hablado o

ambos. Es importante informar al examinando de cuál es la respuesta que se espera en lo que respecta al tipo, a la forma y a aspectos concretos como pueden ser la longitud, las características de organización o las características pragmáticas, así como las restricciones. Por último, los criterios y procedimientos de corrección deben explicitarse, ya que son elementos que tienen una influencia decisiva en la fiabilidad de los resultados. Por una cuestión ética, deben de ser conocidos por aquellos que se examinan.

Una decisión importante que los evaluadores tienen que tomar es la referente al enfoque de evaluación. Existen esencialmente dos enfoques, holístico y analítico, que tienen distintas variaciones. Ambos presentan ventajas e inconvenientes, por lo que es fundamental tener en cuenta el propósito de la evaluación para que, a partir de ello, elegir el enfoque más apropiado. Un enfoque holístico considera el conjunto de la muestra que produce el examinando, mientras que el enfoque analítico valora la muestra en partes por separado.

El enfoque holístico en principio presenta una autenticidad mucho más grande (Weigle, 2002) y, por ende, validez mayor, al originar instrumentos de evaluación que presentan la LE de forma integrada, se acerca mucho más a la vida real, donde rara vez los componentes de una lengua aparecen separados.

Sin embargo, el enfoque holístico, al valorar un todo, exige en el proceso de evaluación mayor atención a los criterios y a la formación de los evaluadores para asegurar la fiabilidad que el enfoque analítico. Probablemente ésta sea la principal razón del uso de escalas analíticas en casi todos los exámenes a gran

escala. En estos casos la objetividad de la corrección ahorra muchos problemas, sobre todo en lo referente a las reclamaciones de notas. Las escalas analíticas evalúan los distintos componentes de una lengua de forma separada. El enfoque analítico obliga al evaluador a detenerse en muchos aspectos que por diversos motivos es posible que no valoraría con el enfoque holístico. Los motivos pueden incluir falta de experiencia o el tiempo más laborioso de evaluación, entre otros muchos.

Como proceso secuencial la evaluación tiene varias fases. No es, sin embargo, una secuencia lineal, pues los elementos que intervienen en cada una de ellas están interrelacionados. En la primera fase, el objetivo es concretar el tipo de información necesaria y relevante; implica determinar qué, por qué y cuándo evaluar y qué criterios utilizar. En la segunda fase el objetivo es recoger la información. Es necesario seleccionar y describir las técnicas de recogida de información, determinar los instrumentos de recogida y aplicarlos. El objetivo de la tercera y última fase de la evaluación es valorar la información y dar a conocer los resultados de la evaluación. Deben formularse juicios de acuerdo con los criterios establecidos y tomar decisiones conformes con los resultados obtenidos (Fernandez y Watts, 2012: 10).

Según el manual sobre la elaboración de exámenes editado por el Consejo de Europa (2011), el proceso de elaboración de un examen se divide en cinco fases. La primera es la de la planificación y su objetivo es tener un perfil claro de los candidatos a quien va dirigido. En la segunda fase se empieza a diseñar el examen, desarrollando cuestiones como el formato, el contenido, el número de

preguntas, etc. La tercera fase es la de desarrollo y lo que se hace es ensayar los materiales para comprobar hasta qué punto son adecuados a los candidatos. La cuarta fase es aquella en que el examen se operativiza y se aplica a los candidatos. La quinta y última fase es la de seguimiento y sirve para detectar posibles anomalías o problemas surgidos en la fase anterior para poder tomar medidas oportunas destinadas a mejorar el instrumento.

Autores como Shohamy (1988) llaman la atención sobre algunos puntos en lo que respecta a las fases de elaboración de un examen. Defienden la idea de que el aspecto primario esencial en su elaboración es el propósito, pues es éste que decidirá cuál es el objeto de evaluación. Este puede ser básicamente de dos tipos: conocimiento o competencia. La segunda fase es la planificación. El evaluador debe de especificar los objetivos, los contenidos y los pesos de cada parte del examen. Es necesario que haga una descripción bien detallada para que el examen sea considerado válido en relación al propósito establecido en la fase inicial (Grubert dos Santos, 2007). A la decisión relacionada con el peso que tendrá en el resultado final del candidato cada una de las partes del examen se le llama ponderación. La parte de mayor porcentaje en la nota final debe de desarrollarse durante más tiempo y con más pruebas (Alarcón Pérez, 2006:194). En la fase de elaboración de los ítems y tareas, se debe de tener algún cuidado en la elección de la técnica o método más eficaz para recoger la información relacionada con el objeto de evaluación anteriormente establecido. Algunos autores sugieren la combinación de técnicas, ya que la utilización de una sola técnica puede comprometer el resultado final. La etapa siguiente es la

aplicación del instrumento, ocupando en esta un lugar central las instrucciones dadas al examinando y el tiempo del que dispone, siendo también mucho importante que se informe correctamente de las restricciones del examen.

A continuación viene la corrección. Antes de la aparición de los exámenes comunicativos, la corrección se hacía a partir de la dicotomía correcto/incorrecto, pero, en los últimos años, la prioridad es de presencia o falta de adecuación. Por esta razón, surgen para evaluar el candidato las escalas de evaluación (*rating scales*), en que están los criterios y los descriptores de diferentes niveles de logro.

La fase siguiente a de la corrección contribuye para mejorar la calidad del instrumento y, en consecuencia, de la evaluación: es la fase del análisis de los ítems y las tareas. Por ejemplo, un examen que presente un nivel de aciertos muy grande probablemente no es discriminatorio, lo cual afecta la validez y fiabilidad del mismo. Por otra parte, las tareas que presentan un nivel de aciertos muy bajo pueden estar manifestando problemas en su elaboración, o que ese punto debe de ser reforzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Grubert dos Santos, 2007).

La subjetividad del evaluador está siempre presente en pruebas específicas como la expresión oral. Hay que intentar evitarla, aunque deba asumirse que siempre existirá variación dentro de un mismo juez o entre distintos jueces. Para intentar atenuar la subjetividad hay varias formas posibles. Entre ellas, una es el "escalonamiento", que consiste en ajustar una nota, subiéndola o bajándola para compensar la acción de un evaluador demasiado estricto o



permisivo, según el caso (Alarcón Pérez, 2006). Otra es contrarrestar la subjetividad con la doble corrección, según la técnica conocida como "triangulación" (Allwright y Bailey, 1991). En este caso hacen falta por lo menos dos puntos de vista para emitir un juicio. Los evaluadores de una prueba oral emiten sus valoraciones por separado para después hacer media aritmética (Alarcón Pérez, 2006).

La última fase de la evaluación es la comunicación de resultados. En una concepción constructivista del conocimiento, esta fase es fundamental, una vez que el examinando recibe *feedback* de su desempeño. Esto significa que dispondrá de información de sus fallos y dificultades y recibirá orientación sobre la mejor manera de superarlos.

Merece una mención aparte la cuestión de los exámenes a gran escala, sobre todo porque se trata de instrumentos de evaluación que tienen consecuencias sobre la vida y el futuro de una gran cantidad de personas. En relación a la metodología propuesta para la elaboración de un examen criterial<sup>7</sup> de gran escala, nos gustaría registrar algunos principios fundamentales de la misma.

Según Contreras Niño y Backhoff Escudero (2004), en primer lugar, se presupone la existencia de un Comité coordinador, integrado por investigadores con experiencia en evaluación, sobre todo en lo que respecta a los aspectos técnicos del desarrollo de pruebas de gran escala. Dicho Comité se hace responsable del diseño general, capacitación, piloteo de instrumentos, análisis de datos y control de calidad, elaboración de materiales e informes y

---

<sup>7</sup> "Criterial" porque los exámenes a gran escala de tipo normativo presentan serias amenazas a la validez.

pondrá en marcha las etapas y procedimientos pertinentes. La primera de estas etapas es la de definición del dominio de resultados que pretende el currículo. La base sobre la cual se construye el examen está determinada por los resultados de aprendizaje que establece dicho currículo. Por esta razón el proceso de construcción del examen se inicia con la determinación del universo de contenidos a evaluar. El propósito esencial de esta primera etapa es, pues, hacer explícitas, de manera exhaustiva, los objetivos de formación plasmados por quienes planearon el currículo.

Para ello, es necesario seguir una serie de procedimientos, el primero de los cuales es la selección y capacitación de un Comité diseñador del examen, que deberá estar compuesto por especialistas en el área a evaluar, en diseño curricular y en evaluación, en aspectos relativos al análisis curricular, la elaboración de redes de contenidos y el diseño de especificaciones de reactivos. La calidad de éstos, en una prueba criterial de gran escala, es juzgada constantemente contra los resultados pretendidos por el currículo y la validez de la prueba depende, de forma radical, de que las metas de aprendizaje estén bien definidas en el currículo (ver Contreras Niño y Backhoff Escudero, 2004).

Las pruebas o exámenes pueden adoptar muchas formas. A continuación se describen y comentan las técnicas más utilizadas pero también otras que, presentando características muy interesantes, suelen quedarse fuera de la programación evaluativa.

### 3.2.3.1 Técnicas de evaluación

Evaluar es una tarea compleja por distintas razones, una de las cuales tiene que ver con las dimensiones que abarca. Mencionamos, con carácter ilustrativo, algunas de ellas. En primer lugar, el resultado del aprendizaje puede ser declarativo o procedimental, puede ser una mera reproducción de lo aprendido o una transformación del mismo. En la dimensión temporal podemos encontrar, por ejemplo, una evaluación continua o una evaluación con fecha señalada. En cuanto al tipo de tarea, puede estar basada esencialmente en la teoría o en la práctica, ser competitiva o colaborativa. Con respecto a las relaciones interpersonales puede ser monológica o dialógica. El material a evaluar puede ser un proceso o un producto, ser oral o escrito, una acción o una reflexión. El contexto de la evaluación puede ser privado o público, supervisado o no, con o sin recurso a la tecnología. Por último, con relación a los costes, una evaluación puede exigir alta o baja carga de trabajo por parte del estudiante y/o del evaluador y puede tener un alto o un bajo peso en los estudios del evaluado de licenciatura, grado, etc. (Nightingale et al., 1996). Otros autores dividen el tipo de evaluación de acuerdo con las actividades que el examinando debe de desarrollar, distribuyéndose en producir ("*doing*"), hacer ("*making*"), hablar ("*speaking*") y escribir ("*writing*") ([www.teaching.unsw.edu.au/selecting-assessment-methods](http://www.teaching.unsw.edu.au/selecting-assessment-methods)). Este apartado hace la clasificación según sean las pruebas escritas, orales, de producto y de ejecución.

### ***3.2.3.1.1 Pruebas escritas***

El examen escrito constituye la forma de evaluación más conocida y utilizada. En las pruebas escritas, los candidatos deben demostrar por escrito que han adquirido una serie de conceptos relacionados con un tema. Se conocen esencialmente dos tipos: las pruebas de respuesta abierta y las pruebas de respuesta limitada (Fernández y Watts, 2012; Universidad de Fraser Valley, 2013).

Tradicionalmente estas pruebas son cronometradas y se pide a los estudiantes que respondan por escrito y con sus propias palabras a una o varias cuestiones relacionadas con el programa y que teóricamente han adquirido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La prestación de los examinados con pruebas de respuesta abierta toma, así, la forma de un pequeño ensayo donde los candidatos contestan a las cuestiones formuladas en un espacio no demasiado restringido y respetando las reglas de la coherencia y de la cohesión. Una forma parecida son los exámenes de respuesta corta. La diferencia esencial es el espacio que se les concede a los alumnos para contestar. Hay un tipo especial de examen de respuesta abierta que es el examen basado en la resolución de problemas. En este caso los alumnos organizan y escriben respuestas a problemas que surgen normalmente en la vida real. Se trata de un método que parece idóneo para medir el pensamiento complejo y el aprendizaje cognitivo y varias competencias a la vez, en el cual los alumnos pueden utilizar sus propias palabras y frases ayuda a saber resolver las situaciones cotidianas. La característica más importante de la respuesta abierta es que el alumno

construye su respuesta, lo cual representa también su principal ventaja. Efectivamente, porque en este caso no se puede adivinar la respuesta sin conocerla y los alumnos usan sus propias palabras, es un método válido para evaluar objetivos importantes como capacidad de expresión, organización, creatividad, así como para comprobar capacidad de aplicación, análisis y evaluación. Además, las pruebas de respuesta abierta son fáciles de preparar, baratas y ecológicas: las preguntas se pueden dictar o escribir en la pizarra y, si se fotocopian, se gasta menos papel con estas pruebas que con las pruebas objetivas.

Sin embargo, estas pruebas tienen también algunas desventajas importantes: es un tipo de prueba que solo permite evaluar una muestra estrecha del total de contenidos y favorece a los candidatos que disponen de buenos recursos a nivel de expresión escrita. Puede dar lugar a información superficial y no relevante, lo que dificulta bastante la evaluación, que tiende a ser poco objetiva y muy laboriosa de corregir, con problemas de fiabilidad. Para evitar o al menos minimizar estos obstáculos, es conveniente utilizar criterios de corrección o rúbricas rigurosos, bien con un planteamiento holístico o analítico.

Existen varias formas de pruebas de respuesta limitada. Una de ellas es el examen de elección múltiple, en el que los candidatos seleccionan la respuesta que les parece la más apropiada entre las posibilidades de respuesta que le son ofrecidas. Otra forma es la respuesta alterna donde el examinado debe de decidir sobre la veracidad o falsedad de una serie de enunciados. En este grupo podemos incluir también los exámenes de conjuntos o de correspondencias.

Aquí los candidatos seleccionan el mejor complemento de un enunciado por terminar. Otro tipo de examen es el de rellenar huecos. Los candidatos completan frases con pequeñas expresiones formuladas por ellos mismos.

Estos cuatro tipos de examen tienen las mismas ventajas y desventajas. Entre las ventajas se encuentran el presentar un alto nivel de fiabilidad de resultados, permitir evaluar una amplia muestra de los contenidos, ser fáciles de administrar y puntuar, con objetividad en la corrección y puede abarcar muchos niveles de la taxonomía cognitiva.

Las desventajas son varias. La construcción de los ítems es laboriosa y difícil además de consumir bastante tiempo; puede llevar algunos a contestar al azar; los exámenes de elección múltiple exigen únicamente habilidades de reconocimiento, ya que el alumno no produce cualquier respuesta, limitándose a identificar una respuesta ya construida<sup>8</sup>. Los exámenes de verdadero/falso sólo miden aprendizajes simples y propician copiar y adivinar y además, en algunos casos, puede pasar que las afirmaciones a elegir no sean categóricamente verdaderas o falsas. Pero probablemente la desventaja que más directamente se relaciona con nuestra línea de investigación sea que las pruebas respuesta limitada no son adecuadas para evaluar niveles superiores de pensamiento, desempeño o competencias actitudinales y es muy difícil

---

<sup>8</sup> Recordemos que hay dos tipos de mecanismos de recuperación de los datos almacenados en la memoria: reconocimiento y recuperación, exigiendo esta última más habilidades y procesos mentales.

construir pruebas de este tipo que sean capaces de medir aprendizajes complejos (Contreras Niño y Backhoff Escudero, 2004).

Existen otras formas de evaluación escrita como son los trabajos, proyectos, tesinas, etc. Son útiles porque van más allá del dominio cognoscitivo y permiten alcanzar objetivos importantes como buscar y seleccionar información, lectura inteligente, pensamiento crítico, organización, adquisición de determinadas habilidades, como, por ejemplo, en trabajo de campo, aplicación de metodologías, etc.

Según la *University of the Fraser Valley* (UFV), se designa como prueba de producto la que toma como objeto de evaluación una muestra producida por el sujeto evaluado ([www.ufv.ca/plar/faculty-and-staff/choosing-assessment-methods](http://www.ufv.ca/plar/faculty-and-staff/choosing-assessment-methods)). En algunos casos, esa muestra se elabora de forma más o menos autónoma y en un espacio y tiempo que van más allá de aquel donde el proceso formal de enseñanza-aprendizaje ha tenido lugar. Son también pruebas de producto el portafolio, la autoevaluación, la evidencia laboral (*work sample*), la evaluación de la experiencia laboral para obtención de título y los mapas conceptuales.

El portafolio está constituido por una colección organizada de materiales que presentan y confirman destrezas y conocimientos adquiridos por medio de experiencias de aprendizaje. El portafolio presenta como aspectos positivos el favorecer la reflexión en el aprendizaje y la posibilidad de demostrar distintos niveles de conocimientos y destrezas. Como aspectos menos positivos, el hecho de que probablemente requiera más entrevistas con los alumnos, exija un

mayor asesoramiento y pueda favorecer los candidatos con fuertes habilidades de escritura.

La autoevaluación permite a los aprendices contestar a una serie de criterios que les permitirán conocer su nivel de aprendizaje. El papel del profesor en estos casos es el de formar al alumno para que se encuentre en condiciones de autoevaluarse, lo cual requiere tiempo y la negociación de los criterios que se utilizarán (Alonso Alonso y Palacio Martínez, 2005). Sus mayores ventajas son hacer que los auto-evaluadores usen el pensamiento reflexivo y poder ser usado en conjunto con otros métodos de evaluación. Entre sus desventajas se incluyen no ser un método apropiado para ser usado de forma exclusiva, por lo que se aconseja que sirva de evaluación complementaria a la del profesor.

Merece especial mención una forma de autoevaluación que cobra cada vez más protagonismo gracias a un programa informático desarrollado con el apoyo de la Comisión Europea y que se conoce como DIALANG. Se trata de una serie de pruebas que sirven para la autoevaluación de las diferentes destrezas lingüísticas. Es muy útil porque contiene comentarios que ayudan al usuario a mejorar sus conocimientos lingüísticos; estos se encuadran en los principios pedagógicos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Berthoud et al., 2001; Little, 2002), constituyendo las escalas DIALANG el Anejo C de la versión española del Marco. De acuerdo con el enfoque del MCER, la valoración de los propios conocimientos es una parte relevante del aprendizaje de una lengua extranjera.



Para utilizar el DIALANG hay que elegir la lengua y la destreza que se quiere evaluar y contestar a las preguntas del cuestionario de autoevaluación. Por medio de las respuestas que recibe, el sistema adapta el cuestionario a los conocimientos del usuario. Terminada la prueba se ofrecen una serie de comentarios, revisión de respuestas, descripción de nivel de lengua y algunas estrategias para mejorar sus conocimientos. Por todas estas razones es la prueba de autoevaluación más conocida y reconocida en la actualidad en el dominio del aprendizaje de lenguas (Alonso Alonso y Palacios Martínez, 2005).

La evidencia laboral (*work sample*) es una muestra de habilidades y destrezas laborales proporcionada por el candidato y presenta como principales ventajas el poder aportar una muestra en un contexto de vida real, ser directa, práctica y centrado en el aprendiz. Es un tipo de instrumento muy útil cuando es difícil observar los conocimientos y destrezas durante el proceso de aprendizaje y creación. Pero es un instrumento que puede originar situaciones de injusticia debido a los criterios de evaluación. Otra desventaja bastante obvia es que no permite observar o evaluar el proceso.

La evaluación de la experiencia laboral para obtención de título es una evaluación que se hace de la experiencia y entrenamiento del candidato en algún tipo de trabajo para evaluar la posible equivalencia académica de las capacidades demostradas. La ventaja es que elimina la evaluación de los logros del individuo porque se basa en la terminación con éxito de un programa y la transferencia de créditos. Pero es un tipo de evaluación que puede ser costosa y,

además, los programas oficiales normalmente no tienen una estructura capaz de justificar la equivalencia de créditos académicos.

Los mapas conceptuales son un método que se utiliza más en enseñanza que en evaluación, pero que puede servir también para conocer los conocimientos del alumno tras un periodo de aprendizaje. Para eso es imprescindible que el estudiante reciba información suficiente sobre la calidad de la estructura conceptual del mapa, no solo una valoración global, sino detalles de cómo matizarlo y mejorarlo. Los tres indicadores más importantes de la calidad de un mapa conceptual son el número de niveles de jerarquización, la corrección de los conectores y las relaciones cruzadas o laterales. También se pueden considerar la diversidad y la especificidad de los conectores. Las variaciones de aplicación del mapa enriquecen su potencial formativo y evaluativo: corrección por pares, elaboración en grupo o comparación entre mapas en distintos momentos. Los criterios a tener en cuenta son cuatro: la precisión, la profundidad, la claridad y la extensión (Watts, 2012).

### ***3.2.3.1.2 Pruebas orales***

Los exámenes orales fueron los primeros medios técnicos utilizados para comprobar los aprendizajes. Hasta el siglo XX han sido casi la única forma utilizada. Pero, debido al tiempo desproporcionado que requieren para que se hagan bien, a la masificación, al rechazo social que provocan y a las pocas garantías de objetividad que ofrecen, su uso se ha limitado. Sin embargo, a pesar de estas dificultades y limitaciones, los exámenes orales constituyen un

método imprescindible para medir objetivos educacionales que tienen que ver con la expresión oral, siendo, por ello, indispensables en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se utiliza normalmente en pequeños grupos y se considera que es apropiado para medir la profundidad de comprensión, la capacidad de relacionar diversas materias y el conocimiento de problemas actuales y temas conflictivos, etc.

La evaluación oral puede tomar varias formas: presentación oral, examen oral estructurado, entrevista personal con un examinador o entrevista con varios examinadores. Lo primero que hay que hacer es definir con claridad el objetivo de la prueba, qué rasgos se pretenden evaluar, etc. para así poder estructurar algún procedimiento de recogida de información. Es preferible disponer de dos o más examinadores, pues así la fiabilidad aumenta. Los evaluadores deben ser entrenados para que tengan claro los objetivos que se desean comprobar y llegar a acuerdo en cuanto a criterios de evaluación. Algunos aspectos a tener en cuenta en este tipo de evaluación podrían ser la estructura de la presentación, su contenido, el lenguaje verbal y corporal y el interés.

En el examen oral estructurado los candidatos responden a cuestiones definidas previamente, lo cual tiene como ventajas la tendencia a una mayor fiabilidad que en un examen oral no estructurado y proporcionar una evaluación directa de los conocimientos específicos y habilidades del candidato. Por otra parte, los inconvenientes son la necesidad de entrenamiento de los evaluadores y la laboriosa elaboración de escalas, poder causar ansiedad en los candidatos y beneficiar a los candidatos con habilidades verbales orales a la vez que

presentar una dificultad extra para los candidatos tímidos, introvertidos y nerviosos.

La entrevista presenta características muy semejantes al examen oral estructurado, con la diferencia de que proporciona más información, pues el evaluador tiene libertad para hacer las preguntas que mejor se adapten al candidato y al contexto. Se puede combinar este tipo de evaluación con el portafolio.

Un último tipo de prueba oral, según UFV, es la entrevista conjunta que se hace con varios candidatos a la vez, siendo entrevistados por varios examinadores. Por una parte, de esta forma se modera la subjetividad; por otra, es costosa de llevar a cabo, difícil de conducir e exige una planificación de los procesos de grupo, así como de una estrategia por parte del tribunal evaluador.

### ***3.2.3.1.3 Pruebas de ejecución***

Las pruebas de ejecución o situacionales son técnicas que permiten simular total o parcialmente una situación en que los evaluados tienen que poner de manifiesto los conocimientos, habilidades y actitudes enseñados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay quien defiende que es el sistema de evaluación más útil y preciso (Barrocal Barrocal, s/f). Se trata de una evaluación basada en el principio del aprendizaje a través de la experiencia y, de una manera general, los estudiantes así evaluados opinan que se sienten motivados con su autenticidad, se comprometen debido al hecho de que se implican físicamente en la tarea, la consideran justa, pues perciben la relación directa que

hay entre las actividades realizadas y la correspondiente evaluación y productiva para su aprendizaje al recibir retroalimentación (UNSW, s/f).

Algunos ejemplos de pruebas de ejecución o situacionales son la simulación, la presentación, la demostración de destrezas, el *role play* y la observación.

La simulación tiene lugar cuando el candidato lleva a cabo una situación simulada de algo que pasa en la vida real. Las ventajas de esta técnica tienen que ver con su autenticidad. Cuando los examinandos son expuestos a una situación activa, experiencial, reflexiva y contextual, pueden comprobar la relevancia directa de su experiencia educativa en su futura actuación profesional. Si esta técnica es utilizada con el apoyo de medios tecnológicos el estudiante recibe una retroalimentación inmediata. Según UNSW, proporcionar un ejemplo controlado de una situación de la vida real es una forma eficaz de evaluar competencias, así como el profesionalismo y los contenidos de aprendizaje; la simulación es, por lo tanto, idónea para evaluar capacidades complejas e integradas ([www.teaching.unsw.edu.au/selecting-assessment-methods](http://www.teaching.unsw.edu.au/selecting-assessment-methods)).

Sin embargo, utilizar esta técnica evaluativa también presenta algunos retos. La simulación puede causar ansiedad en los estudiantes que no tienen facilidad para hablar en público o formar parte de un grupo. Los estudiantes necesitan ser orientados durante una simulación, lo cual significa que el aprendizaje debe ser estructurado. Los facilitadores muchas veces necesitan invertir un tiempo significativo estudiando las herramientas necesarias a una simulación, la estructura de la actividad y la mejor forma de orientar y comunicar con los

estudiantes durante la simulación. Esta inversión de tiempo y esfuerzo beneficiará su forma de enseñar y evaluar, pero lo más normal es que los profesores se resistan inicialmente a esta forma de evaluación por las razones apuntadas (UNSW Assessment Toolkit).

Para estos casos, hay algunas estrategias que pueden ayudar. Entre las recomendaciones más útiles está el aportar a los intervinientes una clara y explícita información sobre qué es lo que se espera de los estudiantes, así como tener en mente que es indispensable una selección de criterios muy claros y que las condiciones de aplicación deben ser estandarizadas. Por último, se ha de asegurar de que la tarea está basada efectivamente en la vida real y usar a la vez la evaluación formativa y la sumativa. Después de las sesiones de puesta en común, es recomendable evaluar el diseño curricular. Gredler (1996) sugiere que se respeten tres pasos: documentar la validez del diseño, verificar las estrategias cognitivas y las interacciones sociales utilizando una retroalimentación formativa y replantearse las si es necesario.

Se recuerda que la simulación tiene potencialidades para desarrollar la capacidad de los estudiantes para afrontar situaciones complejas y resolver problemas (Gredler, 1996) y que puede ser utilizada de distintas formas, tanto para evaluar grupos como estudiantes a nivel individual.

La presentación es una técnica de evaluación en que el candidato expone verbalmente su aprendizaje, lo cual le permite controlar su demostración. La desventaja es que depende en gran medida de la confianza que tiene en sí

mismo el candidato, aunque la ventaja es que alumno suele contar con tiempo para prepararse.

La demostración de destrezas, en la cual el examinado demuestra físicamente lo que ha aprendido es otro tipo de evaluación situacional. Los aspectos positivos son que posibilita una clara demostración del nivel de destreza y de habilidad del candidato para resolver problemas en contextos relevantes y el hecho de tratarse de una excelente forma de medir los niveles de aplicación y síntesis de la taxonomía de Bloom. El aspecto más problemático de esta técnica es que, como la simulación, requiere tiempo y recursos (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996 y Wood, 1993).

El *role play* es una técnica de evaluación en la cual actores o parejas asumen un personaje en una situación para resolver un problema. La ventaja que tiene esta técnica es que la situación de conflicto genera diálogos y reacciones que revelan destrezas muy cercanas a las que surgirían en el mundo real. Sin embargo, es una técnica que presenta dos inconvenientes. Por una parte, el trabajo en grupo puede no ser una forma justa de evaluar habilidades individuales y, por otra, puede crear presión sobre la actuación del examinando no relacionada con las destrezas que están siendo evaluadas.

La observación es una técnica de evaluación que se utiliza durante el proceso de realización de tareas. El evaluador observa la conducta en un medio natural, disponiendo para ello de una lista de criterios de observación/evaluación previamente preparada. Es útil porque la observación de expresiones externas – comportamientos, sobre todo- es, en algunos casos, la única forma de evaluar

los objetivos de aprendizaje internos, como es el caso de los objetivos actitudinales son observables. Deben, sin embargo, respectarse algunas recomendaciones para que esta sea una técnica válida: identificar claramente qué se pretende evaluar (rasgos, capacidades, tareas, etc.); identificar conductas observables que manifiesten lo que se pretende observar y dar forma al instrumento de observación/evaluación. Dicho instrumento puede tener al menos dos formas: una basada en una lista de control donde el evaluador se limita a registrar si determinada conducta se da o no se da o una basada en una escala de valoración donde, además de indicar si una conducta específica se da o no, también se indicará la intensidad con que esta se manifiesta. Como suele ocurrir, también este instrumento de evaluación presenta ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas se incluyen la comodidad y el hecho de que el observador/evaluador tiene la oportunidad de observar las conductas en el medio real donde suelen observarse. Los inconvenientes incluyen la dificultad de preparar los criterios, de llevar a cabo el procedimiento de evaluación, el tiempo y el hecho de que una lista no sea suficiente para evaluar situaciones injustas y no ser una técnica muy idónea para gestionar hechos no planeados e imprevistos.

### **3.2.3.2 Escalas de medición**

Después de examinar las distintas técnicas de evaluación abiertas, procede explorar los criterios con los que se puntúan y se califican las pruebas efectuadas con dichas técnicas. En las pruebas lingüísticas, una escala de



medición está constituida por una serie de descripciones breves de diferentes niveles de habilidad lingüística. Su objetivo es describir lo que el alumno puede hacer en cada nivel para que, de ese modo, sea fácil para el evaluador decidir cuál es la puntuación que debe atribuirse al examinando. Según Pastor (2007: 470) una escala de puntuación es un accesorio que se le ofrece al examinador con una serie de descripciones y él elige la más adecuada para puntuar la actuación de un examinando.

Antes de la elaboración de dicha escala hay que definir si en la evaluación se adopta un enfoque analítico o un enfoque holístico o ambos. En relación a esta última posibilidad, varios son los autores que defienden que, para puntuar una prueba de evaluación subjetiva como es la de expresión oral, se pueden usar dos tipos de baremos: un holístico y otro analítico, en que el primero evalúa el éxito del objetivo comunicativo y el segundo, diversos aspectos por separado. El baremo holístico, que da una idea de la prestación global del evaluado, puede hacerse, según Pastor, mediante la división de veinte valores por una escala de medición de seis niveles, por ejemplo, "Muy flojo" (0-4), "Flojo" (5-7), "Suficiente" (8-11), "Bien" (12-15), "Muy bien" (16-17) y, por último, "Excelente" (18-20) para aquellos que hablan correctamente, de forma natural, con errores mínimos y realizando completamente la tarea encomendada (Pastor, 2007).

En el caso del baremo analítico, se pueden utilizar, como es el caso del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE)-Nivel Intermedio, las siguientes categorías: pronunciación y acento, léxico, gramática, adecuación al registro y la situación, interacción y fluidez. En cada una de las categorías el examinador

puede elegir en una escala del 1 al 4 la nota que mejor refleja la prestación del candidato (Pastor, 2007).

En el caso de un enfoque analítico se atribuye a cada componente un valor y el resultado final es la suma de las puntuaciones obtenidas en los distintos componentes. Por otra parte, una evaluación holística atribuye a los exámenes o trabajos una clasificación de acuerdo con una apreciación de conjunto más o menos global. En general se puede decir que cuando es posible separar una evaluación en factores independientes, cuando hay solapamiento o superposición entre los criterios fijados para evaluar los diferentes factores, tal vez sea preferible elegir una puntuación de tipo holístico. En los casos en que se opta por un enfoque analítico, no se debe excluir la posibilidad de incorporar un factor general u holístico como un criterio más (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996 y Wood, 1993).

En el enfoque holístico, según Morales Vallejo (1995b), se pueden distinguir tres tipos de criterios: los referidos al grupo, los criterios según juicios predeterminados o según modelos determinados.

Los criterios referidos al grupo constituyen un método que se utiliza mucho cuando hay poco tiempo o cuando el número de exámenes es muy elevado, por ejemplo, en la redacción del examen de ingreso en la universidad. Es un sistema de corrección-clasificación que tiene una especial utilidad cuando se trata de corregir redacciones o trabajos en los que el alumno tiene una mayor libertad para elegir su propio punto de vista. Lo que se hace es clasificar los exámenes o trabajos en tres grupos: medio, por encima de la media y por debajo de la

media. Los dos niveles extremos se pueden ir subdividiendo y así aparecen dos subcategorías más: los que están muy bien y los que están muy mal. En total habrá cinco subcategorías. Los casos dudosos se dejan aparte y se examinan al final con más cuidado (Morales, 1995b).

Los criterios según juicios predeterminados se utilizan cuando se especifican previamente juicios de valoración como criterios de inclusión en distintas categorías, como pueden ser *excelente, bastante bien, suficiente, deficiente y muy deficiente*. Esta modalidad se presta más que la anterior para corregir preguntas abiertas en exámenes convencionales. Los evaluadores que prefieren criterios según modelos determinados escogen intencionadamente tres ejercicios de otros tantos alumnos que sirvan de referencia –*muy bueno, suficiente, deficiente*, por ejemplo- y los demás se van clasificando según se parezcan más o menos a los modelos de referencia. Las características del modelo de mejor respuesta podrían ser: 1) – el desarrollo se centra en el tema propuesto; 2) – tiene una organización clara; 3) – los puntos principales se desarrollan de forma lógica y se apoyan en datos y ejemplos y 4) – el vocabulario es bien seleccionado y los conectores usados correctamente; el tono es adecuado (Morales, 1995b).

Se han de redactar instrucciones para los correctores, acompañando las respuestas-tipo, indicando que deben leer la respuesta rápidamente para tener una impresión global de su calidad en relación a los tres modelos propuestos y asignar a continuación una puntuación según su parecido a uno de los modelos. No deben analizar las respuestas, sino compararlas con los modelos.

Madigan y Brosamer(1991) exponen otra forma de puntuar y clasificar en el sistema de criterios referidos al grupo. Primero se divide la puntuación otorgada a la pregunta según el nivel de respuesta. Si, por ejemplo, una pregunta vale 20 puntos, una respuesta completa, concisa, con ejemplos y observaciones personales y sin material irrelevante recibirá la puntuación máxima; una respuesta correcta pero sin profundidad o con material irrelevante o errores menores obtendrá entre 14 y 19 puntos; si una respuesta deja fuera aspectos importantes o contiene errores serios se la atribuirá entre 6 y 13 puntos; por fin una respuesta básicamente irrelevante para lo que se pregunta, o que denota confusión conceptual, recibirá entre 0 y 5 puntos (Madigan y Brosamer, 1991).

Existe un tercer tipo de criterios en la evaluación holística: los criterios según modelos determinados. Esos modelos son, por ejemplo, tres ejercicios de alumnos que merezcan ser calificados con "muy bueno", "suficiente" o "deficiente". El resto de los ejercicios se van clasificando según estos modelos o incluso según otros modelos intermedios (Morales, 1995b).

No hay un modelo de clasificación que sea inequívoca y sistemáticamente mejor que los otros: el que un método sea adecuado dependerá de la situación. En esta influyen muchas variables, como pueden ser el número de ejercicios, el tiempo disponible o la importancia de los ejercicios en la calificación final (Morales, 1995b).

Si se opta por un enfoque analítico, que es el más utilizado cuando se corrigen exámenes convencionales con varias preguntas, se aconseja a los correctores

preparar una rúbrica de corrección para cada pregunta y orientarse por ella en la corrección. Se diferencian aspectos, partes que en principio son aptas para corregir de forma separada y que sumadas abarcan la respuesta completa. Por ejemplo, en la corrección de un trabajo escrito se puede hacer una tabla de dos entradas en que el eje horizontal incluiría el nivel de realización, la puntuación ponderada y el peso y en eje vertical se incluirían los siguientes criterios: organización y estructura, actualidad y relevancia, aportaciones personales, originalidad, aspectos formales y fuentes de información. Los niveles de ejecución podrían dividirse en 0 para deficiente, 1 para mediana y 2 para superior.

Morales (1995b) enumera varias ventajas de un sistema de corrección previamente establecido: centrar la atención de corrector y facilitarle el trabajo; minimizar los riesgos de subjetividad del corrector respecto a la idea previa que se tiene del alumno, de su forma de ser, etc.; facilitar la calificación y otorgarle más matices, además de permitir una comparación más objetiva de unas calificaciones con otras; facilitar la comunicación de resultados de una manera más provechosa para el aprendizaje del alumno, pues es más específica, y facilitar la evaluación por objetivos de todo el grupo, así como de metodologías, programas, etc.

Cuando se sigue una corrección de enfoque analítico suele ser recomendable no corregir alumno por alumno sino pregunta por pregunta. Hacer así la corrección/clasificación es más descansado para el profesor, quien se centra en una única pregunta, sin tener que ir saltando mentalmente de una pregunta a

otra, minimiza el influjo de las primeras impresiones, permite ir viendo el nivel de la clase y, sobre todo, si se interrumpe la corrección y se continúa más tarde, cualquier cambio en el corrector (humor, cansancio, etc.) afectará a todos los alumnos por igual (Morales, 1995b).

El enfoque analítico suele utilizarse cuando es prioritaria la fiabilidad. La fiabilidad de una evaluación es la medida de la exactitud y precisión de los resultados obtenidos con la aplicación de una prueba determinada. Lo ideal es reducir al mínimo el margen de error de la medición. La fiabilidad en un examen o prueba depende en gran medida del número de datos, normalmente representados por las preguntas del mismo. Las amenazas a la fiabilidad provienen de distintas fuentes de error y uno de los objetivos de quien evalúa debe de ser intentar minimizarlas lo más posible.

Las fuentes de error pueden ser de distinto orden. Según Bachman, la más común tiene que ver con el instrumento de medida. Ni todos los instrumentos son igualmente adecuados para evaluar todos los tipos y niveles de aprendizaje y, aunque la selección del instrumento de medida sea la adecuada, pueden surgir errores debido a la poca claridad de las preguntas, el tiempo calculado para la respuesta a cada una, etc.

El ambiente, que contempla el ruido, la iluminación, el espacio, etc. del entorno en el que tiene lugar el examen, es otra fuente de error. En la medida en que el ambiente donde se recoge la información es más o menos cercano a las circunstancias habituales del examinando, así también será el error, aumentando con la distancia.

Sin embargo, se considera que una de las mayores fuentes de error puede ser el propio evaluado, que por diversas razones no llega nunca a reflejar todo lo que sabe. Factores personales como la procedencia cultural, las destrezas cognitivas o el sexo o edad influyen en su prestación (Bachman, 1990; Fernández y Watts, 2012).

También el evaluador puede influir en los resultados. Normalmente el evaluador es el profesor y, al tomar decisiones de cierta dificultad, como son establecer los objetivos de enseñanza-aprendizaje, elegir la técnica de recogida de la información, diseñar y aplicar la prueba, corregir y puntuar, puede cometer errores que influirán en los resultados obtenidos. Una correcta formación y preparación en el área específica de la evaluación contribuirá a minimizar los riesgos de error.

Junto con la formación técnica en evaluación, también influye el estilo educativo. Según Petrione Chiarilli (2006), todo aquel que en algún momento de la vida ejerce un papel de educador –padres, profesores, docentes – se decanta por uno de tres estilos educativos: rígido o autocrático; negligente y anárquico o democrático y responsabilizador. El rígido es un estilo en el que el responsable por la transmisión de los conocimientos lo hace ordenando, imponiendo, manteniendo una disciplina férrea donde él decide los contenidos y las formas de impartirlos y evaluarlos. El estilo negligente abdica sus responsabilidades, mostrando indiferencia y no evaluando o haciéndolo solo para cumplir con lo estipulado. Sin embargo, el estilo democrático expone, cuestiona, estimula y promueve evaluaciones significativas tanto para los alumnos como para sí

mismo. En contextos en que la evaluación es tarea de varios evaluadores, se nota más el efecto que puede tener el exceso de benevolencia o de rigidez, lo cual constituye una de las fuentes de error en la corrección inter-jueces.

Los errores relacionados con los jueces pueden ser tanto intra-juez, cuando un mismo evaluador corrige varias pruebas, como inter-juez, cuando la misma prueba es corregida por varios evaluadores. El primer error debido al evaluador tiene que ver con la personalidad misma del juez; hay unos que son esencialmente benévolos y otros que son esencialmente rígidos. Un mismo ejercicio corregido por dos jueces puede tener notas bastante diferentes. Otro error es el llamado efecto centrípeto, que es la tendencia del evaluador a agrupar las evaluaciones hacia la mitad de la escala, evitando los extremos. El efecto halo, también un error en la corrección intra e inter jueces, es uno de los más curiosos pues se trata de la tendencia del evaluador a dejarse influir por la impresión general que causa un examinado y las consecuencias de ello en la evaluación de aspectos específicos. Dos errores más de este tipo son el efecto del error lógico, que ocurre cuando se puntúa de forma parecida aspectos que son dispares y el error por contraste y similitud, causado por la semejanza que exista o no entre evaluador y evaluado (Rodríguez Neira et al, 1995; Wolf, 1990).

Además de las fuentes de error debidas al instrumento, al evaluado y al evaluador, están las limitaciones inherentes a la observación y cuantificación de la actuación del examinando en la lengua. Para poder evaluar con justicia la



capacidad comunicativa en la lengua del examinando es importante determinar y minimizar las fuentes de error.

---

### 3.3 Evaluación del conocimiento de una lengua

Definir evaluación, aprendizaje, evaluación del conocimiento de lenguas extranjeras es tarea compleja, ya que se trata de constructos, es decir, conceptos teóricos no observables; no es posible, por lo tanto, enfocar estos temas desde una perspectiva única o fácilmente medible. Se trata, además, de objetos de estudio que han sufrido una evolución muy marcada, sobre todo a lo largo de las últimas tres décadas desde la noción de competencia comunicativa de Hymes (1995), muy influyente en el enfoque comunicativo. Hay otro detalle que obstaculiza cualquier intento de definición unánimemente aceptada: contrariamente a lo que pasa en otras áreas de conocimiento, la lengua es, en este caso, no sólo objeto sino también instrumento de evaluación.

Partiendo de la idea de que para evaluar el conocimiento<sup>9</sup> de una LE es necesario de antemano definir lo que es "lengua", "aprendizaje de una lengua", etc. haremos en primer lugar un breve repaso histórico de las más importantes teorías lingüísticas y del aprendizaje, así como de sus consecuencias sobre la evaluación. Elegimos los autores cuyas aportaciones parecen señalar mejor el

---

<sup>9</sup> Escribimos "conocimiento" respetando la terminología que dominó en el pasado reciente y para no enredarnos más en cuestiones terminológicas, pero registramos aquí que el enfoque comunicativo, base conceptual de trabajo que aquí presentamos, tiene la competencia como objeto de evaluación en lugar del simple conocimiento.

camino que ha llevado al actual paradigma y, sobre todo, a la concepción de evaluación que subyace al proyecto presentado y defendido en este trabajo (Para una revisión sistemática ver Escudero Escorza, 2003).

Durante muchas décadas nadie cuestionó la idea de que, si un alumno contestaba correctamente a las preguntas del profesor, era porque había aprendido. Con el tiempo esta idea se amplió y aprender pasó a significar adquirir conocimientos relevantes. La última etapa de la evolución del concepto ha sido hace poco más de dos décadas cuando se pasó a considerar que aprender significa construir conocimiento (Coll, 1993). Lo que más distingue este concepto de los anteriores es el papel que ahora se atribuye al alumno, ya que éste pasa a ser considerado como co-constructor de su propio conocimiento. En consecuencia, el profesor deja de ser el administrador del conocimiento que el estudiante asimila de forma pasiva para pasar a ser un colaborador, un guía del alumno en el proceso de aprendizaje que ambos llevan a cabo (Esteve y Arumí, 2010). Este cambio de perspectiva no ha sido ni rápido ni lineal.

En los años 50, debido a la influencia de las teorías estructuralistas norteamericanas, las lenguas eran consideradas como un inventario de componentes aislados –como la gramática y el léxico– y de habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir (Bachman y Cohen, 1998). Aprender una lengua se basaba entonces en la formación de unos hábitos lingüísticos, y era la mayor o menor automatización de esos hábitos la que permitía definir el nivel alcanzado por cada uno (Schoffen, 2009). El hecho de que los estructuralistas argumentaran que era posible medir los distintos elementos de una lengua de

forma aislada ha sido la base teórica del éxito de los exámenes de ítems aislados. Por tratarse de un instrumento de evaluación práctico, fiable y objetivo sigue siendo utilizado hoy en día (Brown et al., 1983). Sin embargo, una desventaja importante de este tipo de evaluación es que las tareas evaluadoras son presentadas de forma descontextualizada, lo que conlleva que los alumnos se preparen para aprobar el examen más que para saber comunicarse por medio de la lengua que estudian.

Antes de tratar de la evolución que han sufrido algunos conceptos estrechamente relacionados con evaluación, creemos importante insistir en la idea de que el concepto que el evaluador tiene de evaluación está intrínsecamente relacionado con su concepto del conocimiento: dependiendo de cómo entienda el conocimiento, la evaluación sigue un camino u otro. Desligada del paradigma del conocimiento que le subyace, la evaluación se convierte en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo pero que realmente vale muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden (Álvarez Méndez, 2001).

De igual modo, hay que tener muy presente que del enfoque lingüístico adoptado por los responsables -o, dicho de otra forma: qué es para dichos responsables una lengua y que significa aprenderla- dependerá toda la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Tal hecho implica, lógicamente, que la evaluación se hará de acuerdo con el enfoque elegido.

Al ser parte de la programación didáctica, la evaluación puede basarse en la idea de que aprender es adquirir unos determinados hábitos lingüísticos o un concepto de la lengua como código, por lo que evaluar es proporcionar al evaluando la posibilidad de demostrar que ha adquirido los hábitos lingüísticos pertinentes o que domina dicho código (Martín Peris, 2010).

Pero la lengua puede ser entendida esencialmente como instrumento de comunicación, como ocurre en el enfoque comunicativo, por lo que se planificarán actividades que conducirán al estudiante a aprender a comunicarse eficazmente por medio de la LE y a ser evaluado de acuerdo con ese paradigma. Es ese el modelo de evaluación defendido en este trabajo.

A lo largo del siglo XX varios teóricos de distintas áreas de conocimiento han contribuido al desarrollo de conceptos como lenguaje, aprendizaje de lenguas y evaluación. Hemos hecho una selección teniendo en cuenta la importancia de sus aportaciones. El objetivo principal es exponer las etapas desde el estructuralismo comentado antes hasta el actual paradigma comunicativo. En algunos casos se presentarán los autores y sus teorías de forma dicotómica y antitética porque ese contraste ayuda a la comprensión de los contenidos.

Saussure, en su *Course de linguistique générale* (1966), define como unidad básica del estudio el signo lingüístico, que se divide en significante y significado. Por ejemplo, si digo "manzana" el significante será el conjunto de fonemas que forman la unidad acústica que se escucha y el significado la idea que el hablante tiene de lo que es una manzana, siendo ésta el referente en la nomenclatura de Saussure. Como representante del positivismo inherente a su época este célebre

lingüista ha eliminado de su campo de estudio todo aquello que no se podía medir, analizar o cuantificar.

Por el contrario, Bakhtin centra su atención justamente en aquello que Saussure había excluido de su universo de estudio. Decía Bakhtin que algo que está en constante movimiento y transformación no puede ser estudiado o analizado como algo estático y de significado fijo e inamovible (Bakhtin, trad. 1992). Su unidad básica de estudio no era el signo sino el enunciado, es decir, un acto del habla mínimo, pues entendía que el conocimiento que se tiene del mundo siempre se adquiere de forma dialógica y no individualmente. Bakhtin alertaba, de este modo, del hecho de que una misma palabra –o sea: un mismo signo según Saussure– pronunciada en tono y circunstancias distintas, no significa lo mismo. Un ejemplo claro es la palabra “fuego” pronunciada por el jefe de un pelotón de ejecución o por alguien dispuesto a encender el cigarrillo de otra persona o aún por una persona que encuentra su casa en llamas; tiene significados y consecuencias completamente diferentes.

Coincidimos con Oliveira (2002) en que la gran aportación de Bakhtin ha sido destacar el hecho de que las palabras no tienen un significado único o fijo. Cuando se habla se construye el discurso junto con el interlocutor. La perspectiva asumida en este trabajo se aleja de la de Saussure, por considerar el signo como una entidad abstracta y teórica, y se aproxima a la de Bakhtin porque, como a él, nos interesa la palabra en acción, dinámica y constructiva.

Vygostky y su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ya han sido mencionados de forma breve en el apartado sobre la perspectiva histórica de la simulación y del

juego en este trabajo (Ver apartado 1.1.1). En este punto lo que se pretende es dar una perspectiva más amplia de su teoría sociocultural del aprendizaje, pues dicha perspectiva está claramente relacionada con la base teórica que subyace al enfoque comunicativo gracias a un concepto común a ambos: el de mediación.

Vygotsky creía que los humanos tenemos la capacidad de regular nuestros propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo (Lantolf, 2000). Pero el concepto nuclear de su teoría sociocultural del aprendizaje, base del socioconstructivismo, es el de mediación. Según Vygotsky, a través de la interacción con otros se activan los procesos mentales superiores que favorecen el aprendizaje (Vygotsky, 1988). Esta mediación se lleva a cabo por medio de lo que Bruner (1988), uno de los discípulos de Vygotsky, llamó "andamiaje". El andamiaje permite al aprendiz alcanzar lo que Vygotsky denominó la Zona de Desarrollo Próximo que es "la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o de otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1988: 133).

Las implicaciones sobre la conceptualización de lo que es aprender una LE rompen con la perspectiva tradicional. El aprendizaje en la teoría socioconstructivista no se alcanza haciendo que el alumno reproduzca sin cambios la información que le llega a través de los diferentes medios, sino con la co-construcción de significados por medio de la interacción y mediación

aportada por otros. También es importante la idea de que el aprendiz es un ser cognitivamente activo que hace un uso estratégico, en esta relación con los otros, del conocimiento previo o implícito antes adquirido, que incluye tanto su experiencia social como el conocimiento que tiene del mundo (Coll, 1993).

Hay aún otra implicación pertinente para el tema que nos ocupa por estar directamente relacionada con la evaluación: con la adopción de una perspectiva sociocultural y constructivista del aprendizaje se debe abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar (Lantolf, 2000). Efectivamente, en la ZDP desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables. Se trata, así, de una perspectiva que permite o incluso conduce a una evaluación formativa en la cual se toman como objetos de evaluación tanto el producto del esfuerzo del aprendizaje como el proceso mediante el cual el alumno ha llegado a lograr dicho producto.

Como reacción a las limitaciones del estructuralismo, poniendo de relieve el hecho de que, basándose en modelos descriptivos centrados en la consideración de la lengua como un objeto científico abstracto regido por leyes inalterables y descriptibles, por ser incapaz de explicar el uso que se hace de dicha lengua en situaciones normales de comunicación (Villalba y Hernández, 1999: 110), surge Chomsky, que revoluciona el mundo de la Lingüística con su Generativismo. Su teoría defendía la idea de que todo hablante nativo tiene interiorizada una gramática cuyas reglas combina para producir nuevos enunciados. Los generativistas distinguían entre actuación lingüística *-linguistic performance-* y competencia lingüística *-linguistic competence-* pero consideraban esta última

como más adecuada para ser considerada su objeto de estudio: la entendían como el conocimiento que permite al usuario de una lengua evaluar la corrección de determinada oración (Chomsky, 1957).

El enfoque generativista trata el lenguaje como un objeto matemático e intenta construir teorías que equivalen en las matemáticas a los conjuntos de axiomas y reglas de inferencia. De acuerdo con este enfoque lingüístico, una oración sería gramatical si existiera alguna derivación que pudiera demostrar que su estructura estaba de acuerdo con el conjunto de reglas y axiomas que le sirve de base. Con su concepto de Competencia Lingüística, Chomsky abrió el camino a la lingüística contemporánea, particularmente en lo que respecta a la adquisición de lenguas. Sin embargo dejó sin tratar aspectos contextuales que son esenciales.

Su teoría se basaba en un hablante-oyente ideal, en una comunidad de habla homogénea que domina su lengua perfectamente y no sufre las limitaciones provocadas por falta de memoria y atención, distracciones, errores, etc., es decir, no está sujeto a estas condiciones que Chomsky consideraba irrelevantes a nivel gramatical. Pensaba que, una vez que los fundadores de la lingüística moderna partían de esa base, no había razones para cambiar. Lo importante, en su opinión, era la distinción entre competencia, esto es el conocimiento que el hablante tiene de la lengua -lo que equivale a la competencia gramatical- y actuación, que es el uso real que este hace de la lengua en situaciones concretas (Chomsky, 1965).



Hymes cuestiona la teoría de Chomsky al señalar que hay otros aspectos que determinan la actuación del hablante además del conocimiento de la gramática. Afirma que hay reglas socioculturales sin las cuales las reglas de la gramática son estériles. Esta es la génesis del Enfoque Comunicativo.

Posiblemente se trata del primer momento en la historia en que el concepto de lengua abandona el terreno ideal para acercarse – y no alejarse más- de la realidad cotidiana de los hablantes. La noción de Competencia Comunicativa se basa, según Hymes, en la idea de que hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática -base de la competencia lingüística según Chomsky- serían inútiles. Hymes explica que competencia comunicativa es lo que el niño debe aprender sobre el habla más allá de la reglas de la gramática para poder ser miembro de su comunidad o lo que un extranjero debe aprender en lo que respecta a las actividades verbales de un grupo antes de poder participar de forma eficaz y apropiada en dichas actividades (Hymes, 1972: 278).

La diferencia esencial entre las dos nociones de competencia es que, contrariamente a Chomsky, la lingüística de Hymes se centra en el uso del lenguaje. Para él competencia sería la habilidad para usar el lenguaje en un contexto comunicativo.

A partir de este concepto de Hymes se ha empezado a buscar en la evaluación formas de incluir en los exámenes tareas de uso de la lengua en su contexto. Orientada por la propuesta de Hymes surgió, en el inicio de los años 80, la noción de "proficiencia/competencia unitaria" (*unitary trait hypothesis*) de Oller (1979), según la cual la competencia en una lengua consistiría en una única

---

habilidad que englobaría todas las demás, relacionándose con una gramática internalizada (*internalized expectancy grammar*). Aunque esta propuesta recibió apoyo por parte de otros estudiosos de la época, alrededor de 1983, la visión de la competencia como un concepto unitario empezó a ser cuestionada (Bachman, 1990) debido a los estudios que demostraban la multiplicidad de factores involucrados en este concepto (Bachman y Palmer, 1996). En 1983, Oller admitió estar equivocado en su teoría (Grubert dos Santos, 2007). Ahora los investigadores advertían que el todo comunicativo era considerablemente más grande que la suma de sus elementos lingüísticos (Clark, 1983). Esta nueva visión choca con las teorías estructuralistas dominantes hasta la década de los 50/60 y perfecciona y humaniza la teoría generativista de Chomsky.

El modelo capaz de explicar de forma más amplia el concepto de competencia teniendo como base la competencia comunicativa de Hymes fue el de Canale y Swain en 1980. Este proponía, básicamente, la división de la competencia comunicativa en tres ejes o subcompetencias: competencia gramatical –léxico, morfología, sintaxis y fonología-; competencia sociolingüística –la cual tiene que ver con las reglas socioculturales y discursivas que regulan el uso de la lengua- y la competencia estratégica – estrategias de comunicación verbal y no verbal que los hablantes utilizan para compensar posibles mal entendidos en la conversación. Destaca el hecho de que, tradicionalmente, solo la primera de estas competencias era objeto de evaluación.

La reformulación de Canale de 1983 añadió la distinción entre la competencia sociolingüística y la discursiva, formando esta última el cuarto eje de su Modelo

de Competencia Comunicativa. Una de las contribuciones más destacadas de este Modelo fue la llamada de atención que hizo sobre la necesidad de integración de las competencias lingüísticas y subrayar la importancia de la noción de estrategias comunicativas en el concepto de proficiencia (Grubert dos Santos, 2007).

Sin embargo, uno de los más influyentes modelos de Competencia Comunicativa, también subsidiario de la teoría de Hymes, es el de Bachman (1990), que, junto con la taxonomía de Bloom, sirve de base al apartado 3.2.1 de este trabajo. Su modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa se divide en tres subcomponentes: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos.

En 1996 Bachman y Palmer reformularon el concepto basado en los modelos anteriores de Canale & Swain(1980) y Bachman (1990). Su Modelo de Habilidad Comunicativa (*Communicative Language Ability*) se desglosa en mecanismos psicofisiológicos y estrategias metacognitivas. Éstas, a su vez, se dividen en competencia estratégica y competencia lingüística. Ésta última incluye la competencia para la organización, que se aplica a la gramática y a los textos, y la pragmática -funcional y socio-lingüística. La habilidad comunicativa engloba también los conocimientos temáticos y del contexto de la situación de comunicación. Es la habilidad comunicativa o, dicho de otra manera, el conjunto formado por todos estos elementos, lo que debe ser objeto de evaluación (Watts y García-Carbonell, 2005).

Bachman llama la atención sobre la diferencia entre instrumentos de evaluación elaborados de acuerdo con el concepto de Competencia Comunicativa – les llama exámenes comunicativos- y los exámenes de puntos discretos. Según él, hay por lo menos cuatro diferencias considerables. La primera tiene que ver con un tipo de laguna que los exámenes comunicativos crean –*information gap*- que obliga al candidato a procesar informaciones complementares por medio de la utilización de múltiples fuentes de *input*. La segunda característica de los tests comunicativos es la interdependencia de las tareas: una es necesaria para la realización de la otra. La tercera diferencia es la integración de las habilidades y del tema dentro de un contexto. Por último los exámenes comunicativos buscan medir un abanico más amplio de las habilidades del lenguaje, como por ejemplo la cohesión, la coherencia y la adecuación lingüística, lo cual no es posible en un examen de ítems aislados y discretos (Bachman, 1991: 678).

Algunos autores destacan las diferencias entre los exámenes de base comunicativa y los de base estructuralista. En los exámenes tradicionales – evaluación indirecta- la puntuación del candidato está vinculada a una única respuesta, originada por el carácter objetivo del examen, mientras que un enfoque comunicativo origina una forma de evaluación basada en el desempeño del candidato.

Para puntuarlo, hay una escala de descriptores de niveles de proficiencia que deben de ser interpretados por los correctores (MacNamara, 2000). Un ejemplo de examen de este tipo es el *Celpe-Bras-Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*- pues es a partir del desempeño del candidato que

este obtendrá su certificación, que corresponde a uno de los descriptores de proficiencia del examen. Por medio de un solo examen, el candidato recibe uno de los siguientes niveles de certificación: *Intermediário*, *Intermediário Superior*, *Avançado* o *Avançado Superior*. Los otros gran exámenes de PLE, los del CAPLE de la Universidad de Lisboa, son un ejemplo de lo que normalmente pasa en los exámenes a gran escala: el candidato es quien decide a qué nivel se presenta, por lo que solo pueden pasar dos cosas: obtener o no el certificado. En el examen brasileño, a menos que el candidato tenga un nivel muy bajo, siempre obtendrá un certificado.

Este es un aspecto importante que distingue este examen de otros exámenes a gran escala. Los descriptores del Celpe-Bras son establecidos por medio de las expectativas de desempeño de los candidatos en las tareas y de una muestra de textos de los candidatos en el ajuste de la parrilla de corrección (Grubert dos Santos, 2007: 25).

Hay que tener claro que los instrumentos de evaluación siempre son reflejo del campo teórico que les sirve de base. Cuando, como en el ejemplo anterior, lo que subyace a la construcción de un examen es la noción de que el lenguaje se corresponde a una acción en el mundo, una acción conjunta entre participantes que exige la coordinación de las acciones individuales (Clark, 2000), los instrumentos utilizados para evaluación destacarán el carácter instrumental de la lengua, entendiéndola como un vehículo de comunicación humana que posibilita y facilita las interacciones entre los hablantes.

Se trata, así, de un concepto lengua estrechamente relacionado con su contexto de uso. En esta línea, tanto el contexto como los elementos extralingüísticos son entendidos como esenciales para que pueda ocurrir una comunicación efectiva. La interacción es, pues, el objetivo básico en esta visión de la lengua, lo cual implica que las muestras de lengua que se presentan al alumno y se les exige en el caso de la producción oral -tanto en procesos de enseñanza-aprendizaje como en situaciones de evaluación- deben de reflejar interacciones lo más reales posible y acompañadas de referentes contextuales significativos. La comunicación interpersonal es un proceso de acción más que de abstracción e intervienen elementos extralingüísticos influyentes como son los gestos, el contexto o los distractores (Villalba y Hernández, 2010). Comunicar implica siempre una finalidad, ya sea informar, persuadir, prometer, etc. y llena un vacío existente en una de las partes - la información interesa o transmite conocimientos o valores. Además existe intencionalidad; se comunica por razones de contenido y no por razones de forma. Tal hecho implica, en situaciones de evaluación, la mayor importancia del mensaje comunicado frente a la forma que lo sustenta, como se puede ver en el documento que el CAPLE envía con las instrucciones a los evaluadores del componente de expresión oral. Ahí se puede leer: *Não deve ter em conta os erros que não perturbam a comunicação* (Apéndice B.).

Es interesante analizar de qué forma las aportaciones de Hymes, sobre todo la esencial, el concepto de competencia comunicativa, contribuyeron al cambio del papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas

extranjerías. Aunque Hymes haya sido un pionero, otros lo han seguido y han intentado destacar el papel del contexto para que la gramática tenga un uso eficaz en la comunicación humana al intentar contestar a la pregunta: ¿Cómo aprenden los alumnos la gramática?

Algunos profesores de programas de enseñanza tradicionales, siempre muy centrados en puntos gramaticales, descubrieron que sus alumnos adquirían la LE mediante el proceso de resolución de las tareas propuestas por el profesor y no a través de las explicaciones de este sobre el funcionamiento de la LE estudiada. Si miramos la cuestión desde una perspectiva distinta podemos decir que el concepto de tarea comunicativa se basa en la idea de que una gramática no se internaliza de forma consciente a través de abstracciones y generalizaciones sobre su estructura y funcionamiento sino que se adquiere de forma inconsciente como resultado de un proceso interior que se desencadena cuando el alumno necesita resolver una situación de comunicación. Entre las tareas que desencadenen este proceso están, por ejemplo, dibujar un mapa siguiendo ciertas instrucciones, jugar al bingo o aprender a usar el correo electrónico (Carnero, 2001).

A estas tareas se puede añadir la metodología de simulación y juego pues esta es también una forma de desencadenar dicho proceso. Al tratarse de tareas que implican resolver un problema, el alumno se concentra en la resolución de la tarea y llega a olvidarse que está en una clase de LE y, así, aprende distraídamente, de forma inconsciente, pensando, jugando, creando. A este tipo de aprendizaje se le llama aprendizaje por proceso pues la experiencia personal,

mediante un proceso cíclico que integra la experiencia inmediata, reflexión, conceptualización y acción, constituye la base del aprendizaje. La simulación y juego es, de esta forma, una metodología que proporciona un aprendizaje significativo, que concretiza las cuatro fases del círculo de Kolb: de la experiencia concreta el estudiante pasa a la reflexión sobre lo aprendido, lo cual le permite formar conceptos abstractos que utilizará cuando se le presenten nuevas situaciones comunicativas.

Hay otros aspectos igualmente significativos implicados en esta nueva visión de la gramática. En los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación basados en un enfoque comunicativo, que parte de un concepto de lengua como instrumento de comunicación humana, van a aparecer, junto con los campos tradicionales de la gramática –morfología, sintaxis, etc. –los aspectos relacionados con el acto mismo de la enunciación, esto es, los contextuales. Sólo de esta forma es posible dar cuenta del funcionamiento de la comunicación, incluyendo estos aspectos, normalmente ignorados en la metodología tradicional (Villalba y Hernández, 1999).

En 1962 se edita el ensayo de Austin "Palabras y acciones. Como hacer cosas con las palabras". En esa obra aparece la idea de que la lengua tiene, además de la expresiva, una función instrumental. Así, la lengua se separa definitivamente del concepto estático, teórico y abstracto que había tenido durante muchas décadas para volverse una actividad. Dentro de esta línea se llega a un área relativamente reciente de la lingüística que es la pragmática, esto es, el estudio de cómo decimos lo que queremos decir y cómo lo comprendemos cuando nos



lo dicen (Reyes, 1994). Según el modelo de Bachman y Palmer (1996), uno de los principales conceptos es la pragmática, ya que es el reconocimiento formal de que para que haya comunicación es necesario más que el dominio del código lingüístico.

Obsérvese que, para hacer un correcto análisis pragmático, hay que tener en cuenta, de forma conjunta, el emisor o hablante, el receptor u oyente y la situación de producción (Dioses Chocano, 2003). Por otra parte, esta área ha sido enriquecida con el Principio de Cooperación de Grice, que lo desglosa en cuatro máximas: la de calidad -lo que se dice debe enunciar una verdad-; la de cantidad -no decir más que lo necesario-; la de relación -hay que decir verdades que vengan al caso- y la de manera -evitar la ambigüedad (Grice, 1975). Esta riqueza de la componente pragmática la hace, no obstante, difícil de trabajar en un contexto de enseñanza-aprendizaje, lo cual lleva a que muy pocos manuales la incluyan de una forma clara (de Andrade, 2011) y que su evaluación sea compleja, larga y bastante sofisticada (Gallardo-Paúls, 2009). Al ser un área reciente y abarcar tantos niveles, la pragmática normalmente se queda fuera de los parámetros de evaluación que suelen estar contemplados en los instrumentos utilizados en ese proceso.

Hasta los años ochenta, predominaron las concepciones behavioristas en el área de las lenguas extranjeras. Los supuestos preconizados sobre el aprendizaje defendían que ocurre por la acumulación de pequeños elementos que constituyen un conocimiento más complejo, se desarrolla de forma secuencial y jerárquica y sólo se puede hacer la transferencia del aprendizaje para contextos

muy semejantes (Shepard, 2001). Como consecuencia, el paradigma de evaluación se centraba en los objetivos de aprendizaje, que eran contrastados por medio de exámenes. La evaluación en este paradigma se basaba en algunos conceptos esenciales. Era considerada una cuestión eminentemente técnica en la cual, por medio de exámenes bien contruidos, se medía con rigor los aprendizajes de los alumnos. Se buscaba la cuantificación de los resultados con el objetivo de lograr el grado más alto posible de objetividad y poder comparar los resultados de cada alumno con los otros de su grupo. Una consecuencia algo nefasta de esta visión era el hecho de que, en caso de fracaso, las responsabilidades se atribuyan exclusivamente a los alumnos.

Aunque el examen objetivo escrito sea un instrumento práctico y fiable, presenta desventajas muchas veces señaladas, siendo una de las más frecuentes el hecho de tratarse de una herramienta que permite verificar la comprensión e interpretación del conocimiento pero no es capaz de demostrar la habilidad del estudiante en el uso que hace del conocimiento que ha adquirido (López Frías y Hinojosa Kleen, 2000). También las limitaciones para evaluar habilidades cognitivas de nivel superior como son la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico o el razonamiento han sido registradas (Dochy et al., 2002).

Otra crítica importante es que los exámenes objetivos escritos pasan de largo la importancia del conocimiento holístico y de la integración del conocimiento, lo cual está relacionado con la capacidad que tiene o no el estudiante para afrontar positivamente los retos que propone la sociedad dinámica, cambiante y

exigente del siglo XXI. Algunos investigadores consideran que el examen no es más que una instantánea que registra una serie de características superficiales de factores de orden personal y situacional que rodean al individuo en un determinado momento. Coll lo resume diciendo que "las actividades de evaluación nos proporcionan unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por naturaleza" (1993: 174).

Paulatinamente los responsables de la enseñanza-aprendizaje y evaluación de LEs tomaban conciencia de una realidad hasta hace poco olvidada: no es suficiente que un examen de nivel mida las prácticas lingüísticas de un candidato fuera de su contexto de uso. Los exámenes tradicionales certifican que el candidato tiene un conocimiento abstracto de la lengua pero no son idóneos para certificar el uso que este haría de la LE estudiada en una situación real (Schoffen, 2009). Es necesario, pues, si se quiere evaluar la competencia comunicativa en LE y no solamente el conocimiento lingüístico, que los ejercicios previstos en el protocolo de evaluación incluyan también aspectos pragmáticos.

Una notable implicación negativa de hacerse una evaluación tradicional, basada en un examen escrito, es que esta presenta serias deficiencias en lo que respecta a la validez predictiva. Este aspecto cada vez tiene más importancia, ya que el resultado de dicho examen en ocasiones decide si un candidato está o no preparado para ingresar en un puesto de trabajo o en una universidad, por ejemplo (Schoffen, 2009: 26). Utilizando nuevamente la terminología de Krashen (1982), se puede decir que los exámenes son capaces de certificar el

aprendizaje de una lengua pero probablemente no sean el mejor instrumento para certificar su adquisición.

El paradigma de competencia comunicativa ha contribuido más al diseño de objetivos, la metodología necesaria para alcanzarlos y contenidos que para arbitrar un modelo de evaluación que esté de acuerdo con una pedagogía comunicativa del lenguaje (Canale, 1983). Efectivamente, y entrando en verdadera contradicción con su importancia, la evaluación ha sido tradicionalmente la parte del proceso de aprendizaje que menos atención ha recibido y la que más se ha visto afectada por conceptos y métodos ya superados en el aula. Mientras que en el aula ya se aplicaban metodologías basadas en el nuevo paradigma y se tenían en cuenta las subcompetencias lingüística, sociocultural, estratégica y discursiva, a la hora de evaluar, la metodología utilizada no estaba acorde con el nuevo paradigma (Pastor Cesteros, 2003).

La evaluación dentro del paradigma comunicativo obliga a redimensionar el papel de la gramática. Si la lengua es considerada aquí esencialmente como instrumento de comunicación o sea, es una lengua en uso -posición que se defiende aquí- tal significa que la gramática es subyacente a ese uso. Si es así carece de sentido que en un examen de LE haya un apartado destinado a contrastar el dominio que el candidato tiene de la gramática de dicha lengua ya que la misma aparece, en este caso, separada de una situación de enunciación. La contrastación de la adquisición de la gramática en este enfoque debe, pues, además de respetar la idea anterior, incluir también, junto con los componentes

más tradicionales de la gramática, como la morfología o la sintaxis, otros habitualmente pasados por alto como son los relacionados con el acto mismo de la enunciación y los aspectos pragmáticos y contextuales. Sólo de este modo se puede dar cuenta del funcionamiento de la comunicación. Hay una relación fundamental entre lo que se dice y lo que se hace, entre el mundo extralingüístico y la lengua, entre el saber cuándo hablar y cuando no.

A pesar de la evidencia de que la gramática en uso sobrepasa a la gramática teórica tradicional, hay autores que son pesimistas en cuanto a la posibilidad de medir comunicativamente la gramática comunicativa, pues creen que, mientras en otras áreas de la evaluación de LEs se han dado pasos importantes hacia el modelo comunicativo, en la evaluación de la gramática no se notan las innovaciones (Rea, 1985). La evaluación comunicativa de la gramática comunicativa sólo puede ocurrir si el examinando está involucrado en un acto comunicativo, en un contexto que le permita la creación de significado. Por esta razón, abogamos una vez más por la utilización de la simulación y juego como metodología de evaluación por ser una posibilidad de que el candidato se encuentre en la situación citada.

Además de lo expuesto hasta aquí sobre el uso de la lengua en la comunicación real, hay otro aspecto importante considerado por el enfoque comunicativo que ha sido subestimado hasta su aparición: el papel de la lengua como transmisor de cultura. El uso de la lengua se da en el seno de comunidades concretas con formas de vida, rituales y creencias que hacen con que esa lengua solo pueda desarrollar bien su papel si los intervinientes en una conversación dominan sus

códigos. Un ejemplo radical es las formas de tratamiento. Puede pasar que un español que aprenda portugués algún día se vaya a Portugal y, convencido de que el "Usted" castellano se traduce como *você* en portugués, pase a utilizar esta fórmula con las distintas personas que va encontrando al pensar que está demostrando respeto hacia esas personas. En algunos casos tendrá razón, pero no en todos: si, por ejemplo, un estudiante en un contexto de clase, usa dicha forma con un profesor se arriesga a que este considere que el alumno le está faltando al respeto. Pero, si el mismo alumno utiliza la misma forma en Brasil no estará demostrando respeto sino familiaridad en relación a la persona a quien se dirige con *você*, puesto que esta es equivalente al "tu" del portugués europeo.

Las formas de tratamiento en portugués son muy complejas. Muchas veces los propios portugueses sienten dificultad para encontrar la forma de tratar a algunas personas. Por ejemplo, una mujer joven tiene el privilegio de tener como mejor amiga a una señora con algunas décadas más de vida. A pesar de la sinceridad y duración de dicha amistad, no se tuteen, por lo que resultaría curioso, probablemente hasta incomprensible a oídos extranjeros, que ambas utilizaran el nombre de pila de la otra para dirigirsele, como se hablaran a/de una tercera persona.

Son ejemplos como éstos que han llevado a Hymes a afirmar que las limitaciones gramaticales propias de los estudiantes de LEs tienen muchas veces como origen sus limitaciones en lo que respecta al conocimiento de la cultura propia del país o países donde esa lengua se habla (Hymes, 1995:40).

En los años 80 los exámenes de tipo estructuralista empiezan a ser puestos en entredicho. Al paradigma behaviorista que los sostenía, sucede el paradigma cognitivista y la epistemología constructivista, como resultado de las investigaciones en educación (Santa, 2011). Esta nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje descansa sobre algunos principios: el aprendizaje es un proceso de construcción mental y de atribución de significados; las concepciones de los alumnos y sus conocimientos previos influyen en el proceso de aprendizaje; esta es un proceso fundamentalmente social y la metacognición y la auto-regulación de las competencias son necesarios al desarrollo del pensamiento inteligente.

Tal concepción del aprendizaje origina un paradigma de evaluación formativa, en la cual se hace un análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos de manera a evaluar un conjunto amplio e integrado de saberes. Quien aprende necesita una orientación sistemática y una evaluación de su desempeño que le ayude a mejorar sus aprendizajes, tanto reconociendo sus logros y progresos, como recibiendo ayuda que le permita superar sus puntos débiles (Fernandes, 2006: 83).

Es igualmente en la década de los ochenta que empieza a emerger el enfoque comunicativo y en la década siguiente el gran reto son los exámenes que estén de acuerdo con dicho enfoque, con todo lo que implica la adopción de una concepción comunicativa de la lengua para su evaluación (Bordón, 2010). No obstante, aunque el enfoque comunicativo sea indiscutiblemente dominante hoy en día, ocurre algo curioso y difícil de solventar y es que, mientras que en el

proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno desarrolla –o debería desarrollar– tareas comunicativas, ese hecho no es tenido en cuenta en la práctica evaluadora. La evaluación sigue siendo la parte del proceso de enseñanza-aprendizaje menos atendida y que a menudo se ve lastrada por concepciones y métodos ya superados en la práctica cotidiana del aula, donde la competencia comunicativa se asume como el principal objetivo de la enseñanza de segundas lenguas (Pastor Cesteros, 2003: 504); así, la evaluación sigue siendo concebida como un elemento aislado en la enseñanza de una LE, cuando debería considerarse un elemento más de ese proceso (Dacosta Cea, 2007).

Evaluar correctamente la adquisición de una LE es tarea compleja donde las dificultades empiezan con la definición misma del enfoque a adoptar. Pero parece que, aún cuando se elige un enfoque comunicativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal elección no se nota a la hora de evaluar. Pasados ya más de veinte años de la aparición de este paradigma, sigue existiendo un enorme vacío entre la teoría y la práctica en lo que respecta a la evaluación. Un ejemplo de ello es que el examen de lengua extranjera de acceso a la universidad en España no incluye el componente oral. Esto significa que los candidatos pueden aprobar el examen sin pronunciar una sola palabra en la lengua de la cual se examinan. Una evaluación así está en las antípodas de una evaluación basada en un enfoque comunicativo. Es cierto que algunos investigadores (Bueno Alastuey y Luque Aguiló, 2012) han apuntado las desventajas de dichos exámenes y han hecho una propuesta para la evaluación de los aspectos orales, pero dicha propuesta es un síntoma más de la



contradicción existente entre un enfoque con una visión dinámica y creativa de la lengua y lo que efectivamente se hace en la práctica cuando se evalúa en muchas instituciones.

Hay aún otro aspecto que complica bastante la cuestión de la evaluación. En principio, los instrumentos a utilizar para ello deberían de presentar alta fiabilidad, alta validez y alta viabilidad. Pero estas variables parecen ser, en muchos casos, inversamente proporcionales: a mayor validez mayor dificultad en la medición y, por otra parte, cuanto más validez y fiabilidad tenga una prueba, menos viable será, esto es, más costosa será su elaboración y realización (Pastor Cesteros, 2003: 511). Efectivamente, una de las cuestiones más delicadas relacionadas con este tema es que las pruebas que presentan una alta fiabilidad, son de fácil aplicación y bastante económicas -las pruebas de elección múltiple, por ejemplo, subsidiarias del sobrepasado enfoque estructuralista- solo permiten evaluar las capacidades de reconocimiento y comprensión (Hughes, 2003).

Por otra parte, pruebas que impliquen construcción de respuestas y, por esa razón, idóneas para evaluar procedimientos o el saber hacer -subsidiarias del enfoque comunicativo-, que incrementan la autenticidad y la interactividad, que además son válidas pues "evalúan la producción real de los candidatos" (Amengual Pizarro, 2004: 34) tienen como desventajas el hecho de que son más subjetivas, más difíciles de corregir y menos fiables. La sugerencia que hacen algunos investigadores es que se debe de incluir en el mismo examen los dos tipos de preguntas para encontrar el mayor equilibrio posible entre validez y

fiabilidad. Algunos especialistas creen que se debe tender hacia un equilibrio entre validez, fiabilidad y viabilidad, siempre en función de dos variables: para qué se está evaluando y en qué condiciones (Slagter, 1994).

Una perspectiva comunicativa del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación de LEs es problemática y los procedimientos de evaluación se complican, pues, en este caso, se buscará uno que ponga en evidencia la capacidad del candidato del uso real de la lengua (y no solo de su dimensión formal, como pasaba/pasa al adoptar una perspectiva estructuralista). Por eso, el tipo de pruebas que se plantean han de ser integradoras, no de elementos discretos, ya que el concepto de lengua en el cual están basadas es unitario.

Además, la recogida de información sobre el dominio del candidato en relación a la LE ha de ser lo más directa posible, a través de la observación de su desempeño real. En resumen, cualquier prueba que intente medir la capacidad de uso de la lengua extranjera deberá incluir prácticas lo más similares posible a una comunicación real (Pastor Cesteros, 2003). Evidentemente que no es fácil construir un prototipo de evaluación con un contexto comunicativo, pero la evidencia de la validez de este tipo de evaluación comunicativa merece que los responsables hagan un esfuerzo en ese sentido. El objetivo final de esta tesis es proponer un instrumento de evaluación, basado en la metodología de la simulación y juego, que está de acuerdo con dicho planteamiento y que parece idóneo para evaluar lo que, desde un enfoque comunicativo, debe de ser objeto de evaluación: la competencia comunicativa del candidato.

### 3.3.1 Los niveles comunes de referencia

En lo que se relaciona con el número y naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas y el reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse, se han definido seis niveles amplios que cubren de forma adecuada el espacio de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas europeas (MCER, 2002: 25). El consenso entre los expertos generó los niveles de referencia que hoy se utilizan en el dominio de las lenguas extranjeras en Europa.

El primer nivel es el de Acceso (A1) -en inglés *Breakthrough*- que es el más básico de todos y se puede considerar como un nivel introductorio. El estudiante es capaz, por ejemplo, de presentarse a sí mismo y a otros, de comprender expresiones sencillas y de uso frecuente y de relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y demuestre disposición a cooperar.

A continuación viene el Nivel Plataforma (A2) o *Waystage*. Aquí el usuario es capaz de, entre otras cosas, comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas relevantes de experiencia personal, de comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas y de describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno. Estos dos primeros niveles conforman el Usuario Básico.

Los dos niveles siguientes son el Umbral (*Threshold*), correspondiente al B1 y el Avanzado (*Vantage*), o B2. El hablante se considera un Usuario Independiente, al ser capaz de entender las ideas principales de textos claros y en lengua

estándar (B1) y de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, siempre que estén dentro de su campo de especialización (B2). También es capaz, entre otras cosas, de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares y de describir experiencias, acontecimientos y deseos y justificar sus opiniones (B1) y de relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad y de producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (MCER, 2002: 26).

Los dos niveles más altos son el Dominio Operativo Eficaz (*Effective Operational Proficiency*) o C1 y el Nivel Maestría (*Mastery*) o C2. Los dominan y utilizan los Usuarios Competentes. En el caso del Nivel C1 el usuario es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con algún nivel de exigencia, sabe expresarse de forma fluida y espontánea, puede hacer un uso flexible y efectivo de la LE para fines sociales, académicos y profesionales. También es capaz de producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad. En cuanto al Nivel C2, lógicamente el que más se acerca al nivel de un nativo, el usuario es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo cuanto oye o lee; sabe reconstruir la información procedente de fuentes diversas, tanto de la lengua escrita como de la hablada, y presentarlos de manera coherente y resumida y puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y precisión que le permite diferenciar

pequeños matices de significado incluso en situaciones complejas (MCER, 2002: 26).

La elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación no ha sido ni fácil ni rápida. La versión actual del MCER es el resultado de un trabajo complejo y laborioso llevado a cabo por especialistas a lo largo de varias décadas. Uno de los primeros documentos relacionado con el Marco es la Recomendación n. R (82) 18, del Consejo de Europa, del 24 de septiembre de 1982, basada en algunas consideraciones pertinentes. La primera es que existe en Europa una riqueza lingüística y cultural que debe de ser preservada. Para ello es importante que se hagan esfuerzos a nivel de la educación para que esa diversidad sea, no un obstáculo, sino una oportunidad de enriquecimiento mutuo; la segunda dice que solamente por medio de la mejora del conocimiento lingüístico se puede llegar a una mejor comunicación entre los estados europeos y, así, favorecer la movilidad de ciudadanos, eliminar prejuicios, etc.; por último y por las razones presentadas, es necesario llegar a la mayor concertación posible a nivel europeo por medio de una cooperación y una coordinación constante entre las políticas educativas de los diversos países ([www.wcd.coe.int/com.instranet.InstranetServlet?command=com.instranet.CmdBlodGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2](http://www.wcd.coe.int/com.instranet.InstranetServlet?command=com.instranet.CmdBlodGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2) ).

El encargo del Marco tuvo su origen en el simposio intergubernamental celebrado por el Consejo de Europa en 1991, en Rüşchlikon (Suiza), con el título *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation,*

*certification* (Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación). Las conclusiones a que llegaron los expertos fueron, sobre todo, dos: la necesidad de reconocer la evaluación de los procesos de aprendizaje a través de todos los estados miembros (Clouet, 2010; Kohonen, 1987) y la necesidad de establecer unos criterios internacionales de evaluación comunes y armonizados (Carroll, 1981; North, 1992). El equipo que redactaría el MCER siguió trabajando a partir de estas premisas, hasta que la primera versión del Marco fue distribuida a profesionales de la educación en el área de las lenguas extranjeras y a lingüistas de toda Europa en 1996. La versión definitiva del documento fue publicada por el Consejo de Europa en inglés y francés en 2001 (Soler Canela, 2006).

Pero ¿qué es el MCER? El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es, según palabras de uno de sus autores, John Trim (Saville, 2005), un documento para promover y facilitar la reflexión y la comunicación de los profesionales implicados en la educación en lenguas extranjeras en Europa. Sobre sus antecedentes teóricos es válido lo que se ha expuesto anteriormente sobre la evaluación del conocimiento de una lengua, donde se ha hecho un repaso sobre la evolución que ha sufrido a lo largo del siglo XX el concepto de lengua y la forma como, paulatinamente, surge el enfoque comunicativo, en el que se basa el MCER.

El MCER está constituido por nueve capítulos. En el primero se aborda el contexto político y educativo en el cual se sitúa el documento; el segundo desarrolla detalladamente el enfoque adoptado. El capítulo tres está dedicado a

los niveles comunes de referencia. Los capítulos cuatro y cinco presentan al alumno como protagonista, aunque el cuarto lo relacione con el uso de la lengua y el quinto es más específico y aborda el tema de las competencias.

En el seis empieza una serie de apartados orientados más a la metodología, concretamente trata del proceso de enseñanza-aprendizaje. El séptimo plantea como tema principal el papel de las tareas, mientras que el octavo se dedica a la diversificación lingüística y al currículo. El noveno y último capítulo aborda de forma bastante amplia el tema de la evaluación. Completa el documento una serie de anexos. Seguidamente se comentan algunos aspectos de los capítulos 1,2, 4, 5 y 9 ya que son estos los que más claramente se relacionan con el tema de este trabajo.

El apartado 1.4 del MCER pretende contestar a la pregunta ¿porqué es necesario el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas? En noviembre de 1991, en el Simposio Intergubernamental antes citado realizado por el Consejo de Europa en Suiza, se presenta la respuesta a esta cuestión; respuesta que comprende tres puntos. El primero tiene que ver con la necesidad de implementar e intensificar los programas de aprendizaje de lenguas en todos los estados miembros, para facilitar la movilidad y para que la comunicación internacional sea más eficaz y se combine con el respeto por la identidad y diversidad cultural de cada uno. Así se facilita también el acceso a la información y se contribuye para la mejora de las relaciones y un entendimiento mutuo más profundo. Para lograr este objetivo hay que fomentar el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida. Del encuentro de estas dos premisas nace

la evidente necesidad de crear un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países, propiciar la base para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los distintos protagonistas del proceso educativo a situarse y a coordinar sus esfuerzos. El Marco dedica incluso uno de sus apartados, el 1.5, a la explicación de su propia importancia y utilidad. Se alude a la planificación de los programas de aprendizaje y certificados y se insiste en la idea de que estos puedan ser globales, modulares, ponderados o parciales. El MCER se ha elaborado para incluir todas estas formas. Lógicamente, las descripciones tienen que estar bien definidas, tienen que adaptarse adecuadamente a situaciones nacionales y tienen que abarcar nuevas áreas, sobre todo, en el campo cultural y en otros ámbitos más especializados (MCER, 2002: 7). En el punto 1.6 se desarrolla la cuestión de los criterios que debe de cumplir el MCER. Los sistemas educativos deben de identificar las necesidades, determinar los objetivos, definir los contenidos, seleccionar o crear los materiales, establecer un programa, elegir un método y tipo de evaluación y atribuir una calificación. Todos estos elementos deben de estar en armonía. El Marco de Referencia se ha creado para ayudar y facilitar el trabajo de todos aquellos que participan en este proceso. Sin embargo, no es un documento dogmático, ni tiene la intención de decir a los profesionales lo que deben o cómo lo deben de hacer; en cambio se define como abierto y flexible para que sus principios se puedan aplicar a todo tipo de contextos educativos.



El capítulo 2 está dedicado al enfoque adoptado por el MCER. Se trata de un enfoque muy general y centrado en la acción, como plantea la metodología de la simulación y juego. Se considera que los usuarios o estudiantes son sobre todo agentes sociales, ya que los actos de habla se insertan dentro de un contexto más amplio de actuación. Contrariamente a lo que sucede en las clases de LE, los usuarios de una lengua normalmente no la usan con la intención de practicarla: la lengua es esencialmente, un instrumento para hacer cosas (Austin, 1975). Las tareas lingüísticas son, pues, acciones que se realizan estratégicamente para obtener un resultado concreto. Este apartado aclara algunos conceptos. Entre ellos, destacamos lo que los autores entienden por competencias. Para estos las competencias son el conjunto formado por los conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a la persona realizar acciones (MCER, 2002:9). Entre las distintas competencias con las que cuenta el ser humano destacan las competencias comunicativas, que son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

El apartado 2.1.1 se refiere al concepto clave de que cualquier conocimiento nuevo no solo se va a añadir a los conocimientos anteriores, sino que va a estar condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de los conocimientos previos de aquel que aprende. Esta idea pone en tela de juicio la imagen tradicional del alumno como tabula rasa, y alerta para la necesidad de que el entorno metodológico esté preparado y dirigido a un alumno activo, que participe de forma dinámica en la construcción de su propio conocimiento.

Interesante también es el apartado 2.1.3 , "Las actividades de la lengua". En este punto se incluyen, además de la expresión y comprensión que son las dos actividades tradicionalmente consideradas, dos que son novedosas: la interacción y la mediación. La interacción tiene una importancia preponderante en la comunicación y por eso el MCER la contempla. En ella dos o más individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y, a veces, incluso se solapan. El hecho de que el Marco de Referencia incluya la interacción como una actividad lingüística que debe de ser considerada y potenciada es la prueba de que es un documento que refleja las exigencias y necesidades comunicativas de la sociedad actual. Los medios de comunicación son cada vez más rápidos y exigen el desarrollo de competencias que, hasta ahora, no eran tan necesarias. Un ejemplo son los chats donde los participantes tienen que contestar de forma inmediata a una observación de alguien que, muchas veces, es nativo de otro país o hablante de otra lengua.

La mediación es igualmente una actividad interesante, puesto que está relacionada con las situaciones en que se tiene que recurrir a una tercera vía para que sea posible la comunicación, ya que el emisor del mensaje y el destinatario no están en condiciones de poder comunicarse:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de *mediación*, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto

frente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER, 2000:15).

El punto 2.1.5 se titula "Tareas, estrategias y textos" y relaciona estos conceptos entre sí. De manera muy breve diremos que comunicarse implica la realización de tareas. Si estas tareas no son ni rutinarias ni automáticas se requiere el uso de alguna estrategia. El resultado de esta actividad lingüística es siempre un texto, ya sea oral o escrito. Es pertinente el hecho de que se establezca en este punto una relación entre el uso de la lengua y el hacer cosas. El uso de la lengua se hace necesario cuando alguien del grupo no sabe qué es lo siguiente que hay que hacer, o cuando surge algún motivo imprevisto que hace que la rutina establecida no funcione (MCER, 2002: 16). Si todos supiéramos hacerlo todo sólo usaríamos la lengua por el gusto de comunicarnos. Estas ideas ponen de relieve las dos funciones magistrales de la lengua: la utilitaria y la expresiva. Cabe destacar que la metodología de simulación y juego enfatiza, por su enfoque, la dimensión utilitaria de la lengua, lo que la hace una estrategia de enseñanza-aprendizaje eficaz.

En el capítulo 4, "El uso de la lengua y el usuario o alumno", se vuelve a insistir en la idea de que el enfoque adoptado por el MCER es un enfoque orientado a la acción, ya que se parte de la idea base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua (MCER, 2002: 47). Parece oportuno destacar aquí la relación entre el enfoque adoptado por los responsables educativos, generalmente profesores, y la metodología que le corresponde. De este modo, lo

que se pretende es que el alumno sea capaz de ser un usuario de la lengua estudiada e implica claramente la preferencia por un método activo como puede ser la simulación y juego. Cuando aprender una lengua está enfocado esencialmente a la obtención de un certificado o del aprobado en una asignatura, y teniendo en cuenta que esto se puede conseguir -y de hecho se consigue en muchos casos y contextos- más por conocer el funcionamiento de la lengua que por ser uno capaz de comunicarse por medio de ella, entonces sí, sería aceptable la utilización de métodos más convencionales como por ejemplo el Gramatical o de Traducción. Sin embargo, la sociedad y el momento histórico que vivimos imponen otras bases conceptuales y otras metodologías y el MCER es una buena prueba de ello. El capítulo 4 aborda otros parámetros relacionados con el uso de la lengua, como son los contextos, las situaciones y condiciones y las restricciones. Esto es importante en la medida que se persigue un modelo de comunicación real<sup>10</sup>.

El apartado 4.4 hace referencia a la sugerencia de actividades para el desarrollo de las distintas destrezas comunicativas. En primer lugar se refiere a la expresión y en segundo a la comprensión. También en este punto se plantea la interacción y la mediación. Cada uno de estos puntos hace a su vez sugerencias para actividades orales y escritas y estrategias. Esta amplitud de sugerencias es congruente con el enfoque de saber hacer adoptado y procura contribuir para que el alumno alcance una formación global de competencias. Una perspectiva

---

<sup>10</sup> Es interesante notar que durante siglos los lingüistas ignoraron sistemáticamente estos aspectos, remitiendo a la lengua para un terreno ideal, en que las condiciones de producción lingüística eran óptimas y donde no se ejercían presiones de uso sobre los hablantes, trabajando así en conceptos y contextos artificiales.

como esta contrasta con la nomenclatura vigente durante décadas en programas y manuales y que incluían solamente actividades de comprensión y expresión.

El capítulo 5 está dedicado a las competencias del usuario o alumno. Una vez más se plasma la visión global que el MCER tiene del proceso educativo, ya que no se habla únicamente de competencias lingüísticas sino también de competencias generales más transversales. Se defiende que las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario (MCER, 2002). El documento trata de competencias generales (5.1) y lingüísticas (5.2). En las competencias generales se incluye en primer lugar el conocimiento declarativo: el saber. Este tiene que ver con todo aquello que se conoce y se puede contar: el conocimiento del mundo, sociocultural y conciencia intercultural. La segunda de las competencias generales son las destrezas y las habilidades, es decir, lo que uno sabe hacer pero tiene dificultad en explicar verbalmente; por ejemplo, montar en bicicleta. Este punto abarca las destrezas y las habilidades prácticas e interculturales. La tercera competencia general es la existencial o saber ser. Tiene que ver con actitudes, motivaciones, creencias, etc. El interés de este punto está en verbalizar cuestiones éticas y pedagógicas como son, por ejemplo, el mejor modo de reconciliar el relativismo cultural con la integridad ética y moral o de qué forma se puede ayudar a los alumnos a aprovechar sus cualidades para vencer sus carencias.

El punto 5.1.4 titulado "La capacidad de aprender (saber aprender)" incide, sobre todo, en la capacidad de observar y participar en experiencias nuevas y

de asimilar los conocimientos nuevos a los ya existentes, tratando de modificar éstos cuando sea necesario.

Las competencias comunicativas de la lengua incluyen distintos puntos de vista. El primero se relaciona con las competencias lingüísticas propiamente dichas y tiene que ver sobre todo con aquello que tradicionalmente se ha relacionado con el concepto de lengua: el léxico, la gramática, la semántica, etc. También se aborda la "La competencia sociolingüística" destacando el conocimiento y las destrezas que son necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.

En el MCER, destacan algunos conceptos como base teórica de los descriptores. Esos conceptos constituyen dos grandes grupos: Competencias Generales y Competencias Lingüísticas. El primer grupo incluye un concepto muy tradicional, el del saber, o conocimiento declarativo. Ese saber es fundamental, pues nadie puede hablar o escribir si no es sobre algo.

Además el saber es esencial para el proceso comunicativo, pues si alguien sabe pero no transmite ese conocimiento por medio de un código compartido por los miembros de una comunidad lingüística no puede haber comunicación. El saber implica el conocimiento de la cultura a la cual pertenece la lengua que se estudia y la conciencia intercultural que hace el estudiante capaz de distinguir las semejanzas y distinciones entre la cultura propia y la cultura estudiada sin emitir juicios de valor.

Otro dominio incluido en las Competencias Generales es el saber hacer, también llamado conocimiento procedimental y de él forman parte las destrezas (*skills*),

prácticas de carácter esencialmente social -saber comportarse como es debido en la cultura distinta de la cual se estudia la lengua- e intercultural -ser capaz de actuar como mediador entre la cultura propia y la extranjera.

Relacionado con estos dos conceptos de saber y de saber hacer aparece el de "competencia", entendida como el conocimiento mínimo suficiente -declarativo, procedimental o de otro tipo- que se requiere para llevar a cabo una tarea específica (Jiménez, 2011: 12).

Hay tres conceptos más complejos y amplios que los anteriores y estrechamente relacionados con ellos que sirven igualmente de base teórica del MCER y, consecuentemente, de sus descriptores. Son la competencia existencial o "saber ser", la habilidad para aprender o "saber aprender" y la Competencia Lingüístico-Comunicativa o Competencia Comunicativa (en inglés *Communicative Language Competence*).

La Competencia Comunicativa se subdivide en Competencia Lingüística, Competencia Sociolingüística y Competencia Pragmática. La primera incluye el léxico, la sintaxis, la gramática y todo lo que esté relacionado con los constituyentes sonoros o escritos de una lengua. Se puede decir que se trata de una noción de competencia muy cercana a la que propuso Chomsky en los años 50. La Competencia Sociolingüística denota el conocimiento de las reglas propias del contexto específico en el cual tiene lugar la interacción comunicativa, por lo que incluye el dominio de las normas de cortesía, de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, de la formalidad o informalidad del discurso, etc. Esta subcompetencia tiene su origen en la noción de

"Competencia Comunicativa" propuesta por Hymes a finales de los años 60 como crítica a la noción chomskiana de Competencia Lingüística (Jiménez, 2011: 13).

La última subcompetencia de la Competencia Lingüístico-Comunicativa es la Competencia Pragmática. La Pragmática se deriva de la noción misma de Competencia Comunicativa y de los trabajos de algunos filósofos del lenguaje post-wittgensteineanos como Austin, Searle y Grice e investiga las reglas que rigen la dinámica de los diversos tipos de interacciones comunicativas y de los discursos en general. Tiene que ver con el conocimiento estratégico de las distintas interpretaciones de enunciados concretos; es decir, distinguir los actos de habla como disculpas, pedidos, amenazas, promesas, etcétera. Por ejemplo el enunciado "Aquí hace mucho frío" puede ser un pedido para cerrar una ventana. Interpretarlo como tal, de forma correcta, evidencia que el sujeto posee competencia pragmática.

Una destacada ventaja de la metodología de la Simulación y Juego con respecto a otras metodologías más ortodoxas es que ofrece la posibilidad de trabajar y evaluar a la vez las diferentes competencias en las que se basa el MCER. En las distintas situaciones creadas por una simulación es muy probable que en algún momento sea necesaria cualquiera de ellas. Estas potencialidades de la SJ la hacen distinta de otras metodologías que básicamente evalúan la competencia lingüística chomskiana, lo cual conlleva, por una parte, el no recoger información pertinente para una evaluación holística -la adecuación del comportamiento del estudiante a la situación comunicativa es la más evidente-



y, por otra, se le priva el estudiante evaluado de la posibilidad de aprender a afrontarse a las situaciones concretas que va a encontrar en su vida real.

De este modo, además del saber normalmente adquirido en la enseñanza-aprendizaje y evaluación tradicional, la SJ proporciona al estudiante algo igualmente útil: el saber hacer. La importancia de involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje queda clara cuando pensamos que el aprendizaje es toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en aquel que la ejecuta o la adquisición de nuevas cualidades en los conocimientos, habilidades y hábitos que ya poseía. La relación interna que existe entre la actividad y los nuevos conocimientos y habilidades existe porque, durante el proceso de la actividad, las acciones se convierten en habilidades y al mismo tiempo, a consecuencia de las acciones con los objetos y hechos, se conforman las representaciones y los conceptos. En pocas palabras: el aspecto central del aprendizaje es la actividad del estudiante (Galperin, 1965).

Todas estas variables se tienen en cuenta en el MCER, que incluye ejemplos de diversos contextos donde pueden tener lugar las interacciones comunicativas y los organiza en cuatro dominios: público, personal, educativo y ocupacional. Con esta posición, el documento marca y asume su compromiso teórico y práctico con un concepto de lengua alejado de lo ideal y normativo propuesto por los estructuralistas y cercano y basado en las características, potencialidades y necesidades de sujetos situados en un contexto socio-cultural específico y que interactúan entre sí.

El desplazamiento teórico de un lenguaje ideal a la interacción en un contexto sociocultural lleva naturalmente al MCER a, en lugar de precisar las particularidades gramaticales de un sistema lingüístico abstracto, hacerlo con respecto al conocimiento mínimo suficiente que deben de tener los actores sociales para interactuar eficazmente y ejecutar tareas que impliquen la generación y/o interpretación de una gran diversidad de textos (Jiménez, 2011: 10-11). Así han surgido los descriptores, que son un conjunto de tareas concretas y/o de grado de destrezas en una serie de aspectos que caracterizan comportamientos. Los descriptores sirven de ayuda a los examinadores a determinar el nivel de los candidatos. Para conseguir una evaluación de calidad los descriptores deben ser precisos, claros, breves e independientes (MECR-cap. 10).

El MCER ofrece un conjunto estructurado de descriptores para una amplia gama de actividades lingüísticas comunicativas organizadas en siete categorías: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de la lectura, comprensión audiovisual, interacción oral e interacción escrita. A estas siete se pueden añadir la mediación oral y la mediación escrita (Clouet, 2010).

La novedad que ofrecen los descriptores del Marco Europeo es que se describen los comportamientos que se esperan de los candidatos para obtener la certificación de un determinado nivel. Esto significa que, por primera vez, los profesores y otros responsables de evaluación en lenguas extranjeras en Europa, tienen una base común sobre la cual elaborar sus criterios. Precisamente por eso el documento ayuda y facilita la comparación entre distintos sistemas de

certificados en Europa, lo cual constituye una de las finalidades del Marco (MCER, 2002: 23).

Como ejemplo de los descriptores del MCER, sirva un breve recorrido por los cinco criterios de expresión oral por la relación directa con el tema de este trabajo: Alcance, Corrección, Fluidez, Interacción y Coherencia. Empezando por el primer criterio, Alcance, en el nivel A1, dice el documento que el usuario dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y situaciones concretas. En el criterio Corrección para el nivel B1, el descriptor del MCER es "Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles". En cuanto a Fluidez, en el nivel B2 –el más alto de un usuario independiente- se dice que el hablante es capaz de "producir fragmentos de discursos con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas" (MCER, 2002: 32).

En el nivel C1, en el criterio Interacción, el descriptor del Marco para la lengua hablada determina que este usuario elige "las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores". Por último, en el criterio Coherencia, en el nivel más elevado, el C2, similar al de un nativo, el descriptor es "Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión" (pag.33).

Según el MCER, cada nivel subsume los niveles de las escalas inferiores a él, lo cual significa, por ejemplo, que un usuario que está en el nivel B1 puede hacer, además de todo lo que se afirma en este nivel, también todo lo que se contempla en los niveles A1 y A2 (pág.39).

Analicemos en detalle algún descriptor. Por ejemplo, sobre el criterio Alcance para el nivel B2 dice el Marco: "Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo". Sobre el criterio Interacción en el nivel C2 se dice "Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural". La cuestión es si estas definiciones son operativas. Efectivamente ¿cómo se evalúa un nivel de lengua "bastante amplio" o en qué criterios se basa el evaluador para decidir si una descripción es clara o no o si el usuario habla de forma natural? En ese sentido, algunos autores apuntan que los descriptores del MCER padecen de vaguedad, sobre todo si se comparan con la concreción con que son presentados los niveles de referencia (Navarro Serrano y Navarro Giner, 2008).

Esta supuesta carencia puede ser vista bajo diferentes perspectivas. Por una parte, a nivel interno, si se relaciona este hecho con la propia construcción y utilidad del MCER, puede interpretarse como una forma que los autores han encontrado para dejar margen de libertad a fin de que, en los contextos

concretos de aplicación, los responsables puedan adaptarlos más fácilmente. Por otra parte, externamente, evidencia la enorme dificultad que hay en evaluar objetivamente la componente de expresión oral. Efectivamente, sobre todo en los exámenes de alto impacto o de gran escala, se pretende, en principio, que los candidatos hablen de forma parecida a la que hablarían en situaciones reales. Sin embargo, se les exige en muchas ocasiones que hablen de temas abstractos que requieren conocimientos específicos o un alto grado de imaginación. En estos casos la prueba tiene poca validez ya que no se ofrece a todos los examinados las mismas oportunidades para demostrar sus destrezas (Alarcón Pérez, 2006). Halleck(2007) afirma que el entrevistador también puede ejercer una gran influencia en el desarrollo de las pruebas orales.

Por todas estas razones, es fundamental que, en situaciones concretas de evaluación -contrariamente a lo que pasa en el Marco, que es general y amplio-, los descriptores de corrección estén bien definidos, ya que, si se formulan de manera que los evaluadores no puedan salirse de esa escala y si se adecuan al contexto y al tipo de alumnado, la subjetividad que caracteriza muchas pruebas, sobre todo las de expresión oral, se podría mitigar (Gutiérrez Acosta, 2011).

El aspecto menos positivo de la vaguedad del MCER y del hecho de que provoque preguntas en lugar de contestarlas, es la exigencia de un proceso de reflexión bastante profundo por parte de los profesionales para que su aplicación tenga sentido, lo que no siempre es posible por falta de medios o de tiempo (Rivera Galicia, 2007).

Sobre lo que es el MCER y su relación con la evaluación recuperamos la idea expresa en el documento de que se va aceptando poco a poco que la evaluación auténtica requiere "el muestreo de una serie de tipos de discurso relevantes" (MCER, 2002: 178). Se pone como ejemplo los exámenes de expresión oral – seguramente una de las componentes más difíciles de evaluar- en la cual una prueba elaborada recientemente incluye una *conversación* simulada<sup>11</sup> que funciona como una introducción, a la cual se sigue un *debate informal* sobre temas que el examinando declara ser de su interés. A continuación hay una fase de *transacción* en forma de actividad de búsqueda de información por teléfono. La prueba sigue con una fase de *expresión* basada en un *informe* escrito en la cual el examinando hace una *descripción* de su área de especialidad académica y de sus planes para el futuro. La última prueba de este prototipo de evaluación es una prueba de *cooperación en el objetivo* en la cual es imprescindible el consenso entre los examinandos.

El MCER ha de adelantarse a los perfiles que cada una de las distintas lenguas plantea. Por otro lado, el referente pragmático europeo lleva a la creación de distintos diplomas en veinte y seis lenguas europeas. También ha surgido la necesidad de unificar criterios de evaluación en las diferentes lenguas. La asociación que reúne todas las instituciones responsables de la evaluación es la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Su principal objetivo es justamente establecer niveles comunes de competencia, con el fin de obtener el

---

<sup>11</sup>Se llama la atención del lector para el hecho de que una conversación simulada avala, a la vez, la capacidad de la simulación y juego para evaluar pero también para preparar el alumno/evaluando para esa evaluación.

reconocimiento transnacional de la certificación en conocimiento lingüístico. En 2008, ALTE cuenta con treinta y un miembros. Merece la pena destacar que la mayor parte de los exámenes oficiales administrados por las instituciones que forman parte de esta asociación se dividen en seis niveles. Cada nivel relaciona una serie de criterios que describen de manera concreta lo que el candidato ha de ser capaz de hacer lingüísticamente en cada uno de ellos. Este enfoque propuesto por ALTE sirve hoy de orientación a los responsables de evaluación y clasificación en exámenes de trece lenguas europeas: catalán, francés, portugués, danés, alemán, español, holandés, griego, sueco, inglés, italiano, finlandés y noruego.

El capítulo 9 del MCER está dedicado al amplio y difícil tema de la evaluación. Lo que ocurre en muchos contextos educativos es que solamente en años recientes -inicio de los años 80- y en un reducido número de países, se han empezado a notar esfuerzos institucionales en el sentido de alinear la evaluación con la exigencia curricular y con una metodología de enseñanza-aprendizaje bastante más innovadora que aquella. Sigue observándose en el área de la evaluación un notable desfase entre la teoría y la práctica. Las razones son varias: la burocracia, la presión del tiempo y cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de una evaluación más tradicional (Elola, 2000).

En conclusión, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas no ofrece ninguna forma de evaluación ni modelos de examen. Se trata de un documento útil en términos académicos, pero que se hace indeterminado y

ambiguo cuando se trata de evaluación. Aunque establezca 56 escalas carece de protocolos o modelos que ayuden a ponerlos en práctica (Martínez Baztán, 2008). Se trata esencialmente de un documento que, en el apartado de evaluación, apunta líneas generales que deben servir de orientación a los profesionales de la enseñanza-aprendizaje y evaluación en LEs en el espacio europeo.

La evaluación del aprendizaje es un tema de difícil enfoque debido a la cantidad y complejidad de las variables que en ella influyen. Tan complicado se hace elaborar una evaluación que contemple el abanico completo de lo que debe evaluarse que el MCER dice textualmente que el capítulo dedicado a la evaluación "se ocupa concretamente de la evaluación del dominio lingüístico y no de la evaluación en un sentido más amplio" (MCER, 2002: 177). Parece haber una cierta contradicción entre la base teórica del documento y su aportación en lo que respecta a la evaluación.

Se resumen en tres las formas principales de utilizar el Marco en lo que dice respecto a la evaluación: especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes, establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje y describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados (MCER, 2002: 178).

El capítulo del Marco dedicado a la evaluación evita entrar en profundidad en el tema, al presentar las opciones entre distintos tipos de evaluación en trece dicotomías:                   Aprovechamiento/Dominio;                   Norma/Criterio;



Maestría/*Continuum*; Continua/Momento concreto; Formativa/Sumativa; Directa/Indirecta; Actuación/Conocimientos; Subjetiva/Objetiva; Mediante lista de control/Mediante escala; Impresión/Valoración guiada; Global/Analítica; En serie/Por categorías; Realizada por otras personas/Autoevaluación. Se analizan las respectivas ventajas y desventajas teniendo en cuenta el propósito de la evaluación en su entorno educativo.

Por ejemplo, al tratar la evaluación de aprovechamiento *versus* evaluación del dominio, pone frente a frente una evaluación esencialmente centrada en los resultados obtenidos por comparación con un programa previamente establecido y otra que tiene más que ver con lo que el evaluado es capaz de hacer cuando aplica sus conocimientos al mundo real (MCER, 2002: 183).

Describe la evaluación formativa frente a la sumativa como un proceso continuo que se nutre de la retroalimentación efectiva que se da entre profesor y alumno, mientras que la evaluación sumativa mide el aprovechamiento al final de curso mediante un examen en el cual se basa la nota final. Este es un contraste muy significativo que invita a la reflexión.

Un tercer ejemplo es la evaluación de la actuación frente a la de los conocimientos. La primera es un tipo de evaluación directa en la cual el evaluado debe producir una muestra lingüística de forma hablada o escrita. Puede ser por medio de una entrevista, por ejemplo. El segundo tipo se materializa en un tipo de prueba más formal con diferentes tipos de ítems (MCER, 2002: 187-188).

Sobre la evaluación global u holística *versus* analítica, el Marco describe una evaluación global como la que realiza una valoración sintética tomada en conjunto, mientras que una evaluación analítica tiene en cuenta distintos aspectos que, juntos, producen la evaluación final.

Una evaluación más idónea y productiva, en nuestra opinión, intentaría acercar los polos dicotómicos de evaluación al adaptar lo más adecuado para un determinado contexto en aras de conseguir la mayor validez y fiabilidad posible, puesto que no siempre estos tipos de evaluación aparentemente opuestos son irreconciliables. Es factible utilizar, por ejemplo, un enfoque híbrido entre una evaluación global y una evaluación analítica, como han demostrado Watts y García Carbonell (2005:105). De esta forma se combinan las ventajas de la rapidez del método global con la obligación de tener en cuenta distintos aspectos, rasgo definitorio del método analítico. Este enfoque parece especialmente indicado para los exámenes a gran escala.

## **Parte IV**

# **La Evaluación del Portugués como Lengua Extranjera**



## Parte IV: La evaluación del portugués como lengua extranjera

En lo que respecta a la evaluación del portugués como lengua extranjera se plantean en la actualidad dos situaciones distintas en los dos países de lengua oficial portuguesa que aquí analizaremos: Portugal y Brasil.

En el caso de Portugal el responsable de los exámenes de PLE es el CAPLE (*Centro Avaliador de Português Língua Estrangeira*), centro evaluador que depende del Ministerio de Educación de Portugal. En el caso de Brasil el examen es el Celpe-BRAS (*Certificado de Proficiência em Português Língua Estrangeira para Estrangeiros*), que es responsabilidad del Ministerio de Educación y Cultura brasileño. Se aplica tanto en Brasil como en el extranjero; en este caso gracias a la colaboración del Ministerio de Asuntos Exteriores de Brasil. El siguiente punto se dedica a la exposición y análisis de estos dos tipos de prototipos de evaluación en PLE.

## 4.1 CAPLE *Centro Avaliador de Português Língua Estrangeira*

El CAPLE es el centro evaluador de PLE de la Universidad de Lisboa y está integrado en la estructura del Ministerio de Educación portugués. Los exámenes preparados por su equipo se administran en todo el mundo gracias a la colaboración de varias entidades, destacándose entre ellas el Instituto Camões<sup>1</sup> que, por medio de su red de lectorados en centenas de universidades en todo el mundo, se encarga de toda la logística relativa a estos exámenes.

La elaboración de los exámenes pasa por cinco fases: la producción de los ítems; la selección del material elaborado; el pre-test del material seleccionado; el análisis y constitución del banco de material de exámenes y la elaboración de los exámenes. En la producción de los ítems son tenidos en cuenta líneas de orientación rígidas que permiten asegurar una correspondencia clara entre el material producido y las especificaciones para cada examen. Después de seleccionado es dada la forma de test para poder procederse a su pre-test. Esta es una etapa muy importante pues permite verificar si todo el material elaborado está de acuerdo con los requisitos de cada examen, sobre todo cuanto al contenido y nivel de dificultad. En la fase de pre-test, los tests contienen ítems-ancora previamente calibrados y validados que permiten crear con los ítems nuevos una escala común de dificultad. El pre-test se asemeja, lo más posible, a una situación real de examen. A continuación los ítems serán

---

<sup>1</sup>Instituto congénere del Instituto Cervantes, que se dedica a la divulgación de la lengua y cultura portuguesa. A pesar de que en 2013 su nombre haya cambiado a *Camões – Instituto da Cooperação e da Língua*, se ha decidido mencionarlo así a lo largo de este trabajo por razones de orden práctico.

evaluados y analizados. Los considerados válidos integrarán el banco de material.

En el ciclo de producción de exámenes intervienen especialistas e instituciones nacionales relacionadas con la enseñanza, aprendizaje e investigación en PLE, así como especialistas e instituciones extranjeras especializadas en la evaluación de lenguas. Las instituciones involucradas en todas las etapas del ciclo de producción de exámenes adoptan el código de conducta de la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), lo que explica los patrones que deben ser alcanzados y las obligaciones que deben cumplirse ([www.oei.es/certel.htm](http://www.oei.es/certel.htm)).

El estudiante de PLE puede optar por presentarse a uno de cinco diplomas de dificultad y nivel creciente: el *Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira* (CIPLE), el *Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira* (DEPLE), el *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira* (DIPLE), el *Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira* (DAPLE) y el *Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira* (DUPLE). Cualquiera que sea el diploma obtenido la clasificación obedece a los mismos patrones: *Suficiente* si el candidato obtiene entre 55 y 69%, *Bom* si está entre 70 y 84% y *Muito Bom* a partir de 85%.

El CIPLE certifica el nivel más bajo de PLE que corresponde al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa.

El utilizador de este nivel es capaz de interactuar en un número limitado de situaciones cotidianas previsibles y de las áreas profesional y educativa. Tiene tres componentes: *Compreensão da Leitura y Expressão Escrita*, *Compreensão do Oral y Expressão Oral*. En el primero componente, en la parte de *Compreensão da*

*Leitura*, se presentan avisos colocados en lugares públicos y pequeños textos y se contesta por medio de las modalidades de elección múltiple, correspondencia y verdadero/falso. En la modalidad de *Expressão Escrita* el candidato debe escribir dos textos: uno de entre veinte cinco y treinta y cinco palabras -por ejemplo un aviso para fijar en las calles para intentar encontrar un perro perdido- y otro de entre sesenta y ochenta palabras - por ejemplo un mensaje de mail a un amigo contando cómo fue su primer día de trabajo. El candidato dispone de hora y media para hacer las dos partes; cada una de ellas tiene un peso de 22,5%, por lo que del componente completo depende 45% de la nota total. En el componente de *Compreensão do Oral* el candidato escucha varios textos, de registro informal. Para responder se usan ítems de elección múltiple, correspondencia y verdadero/falso. Este componente vale 30% da nota.

Por último el componente de *Expressão Oral* es la que permite evaluar cómo se comunica efectivamente el candidato. La prueba se hace, siempre que posible, por parejas, y tiene tres partes. En la primera intervienen el examinador y el candidato. Este debe identificarse y hacer una pequeña presentación suya. En la Parte II se hace una simulación entre los dos candidatos - eventualmente con la intervención del examinador, si es necesaria- de una situación de comunicación del ámbito público o personal. La tercera y última parte es una pequeña conversación sobre un tópico de actualidad. Esta prueba representa el 25% de la nota final

([www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo\\_exame\\_CIPLE.pdf](http://www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo_exame_CIPLE.pdf)).



El DEPLE (B1) es un diploma atribuido a aquellos utilizadores que son capaces de interactuar en los mismos contextos del nivel CIPLE pero que requieran un uso de la lengua mayoritariamente previsible. Tiene cuatro componentes: *Compreensão da Leitura, Expressão Escrita, Compreensão do Oral y Expressão Oral*. En el primer componente el formato de respuesta es de elección múltiple y correspondencias. En el componente de expresión escrita se pide al candidato que escriba dos textos: el primero puede estar relacionado con el mercado laboral, por ejemplo una carta a una empresa que ofrece un puesto de trabajo exponiendo las razones por las cuales es el candidato perfecto para el puesto. El texto debe de tener entre 110 y 130 palabras. La Parte II está más relacionada con el ámbito personal. Se trata, por ejemplo, de escribir una carta o un mail a un amigo contando una experiencia, que puede ser un reencuentro con un amigo común o unas vacaciones exóticas. En este caso el texto debe de tener entre 50 y 70 palabras.

El DIPLE (B2) se atribuye a los utilizadores de PLE con un grado de independencia que les permite interactuar en un conjunto variado de contextos previsible en los dominios público, profesional y educativo. El utilizador de este nivel ha desarrollado mecanismos lingüístico-comunicativos que le permiten tener una mayor flexibilidad y capacidad para usar la lengua portuguesa en contextos menos previsible. Es igualmente capaz de recurrir a estrategias de comunicación y posee una mayor consciencia de registros (formal/informal) y convenciones sociales, lo que le permite desarrollar

mecanismos de adecuación sociocultural, ensanchando, consecuentemente, su competencia comunicativa.

Este nivel permite que los utilizadores puedan trabajar en contextos en los cuales el portugués es lengua de trabajo. En contextos donde la lengua portuguesa sea utilizada tanto en el trabajo como en la comunicación puede aun haber muchas dificultades. Los utilizadores DIPLE/B2 pueden frecuentar cursos académicos – por ejemplo, en el ámbito de intercambio universitario- u otros ([www.wv3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx](http://www.wv3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx)).

Se mantienen los componentes del DEPLE - *Compreensão da leitura, Expressão Escrita, Compreensão do Oral y Expressão Oral* - y se añade el componente *Competência Estrutural*. En situaciones de comunicación cotidiana los utilizadores, en la comprensión de lectura, son capaces de comprender la mayor parte de los textos propios de estas situaciones, así como diferentes tipos de textos de la prensa y cualquier tipo de texto que no requiera conocimiento de un lenguaje específico como puede ser, por ejemplo, los términos legales. En contextos laborales los utilizadores B2/DIPLE son capaces de comprender cartas de su área profesional, comprender un informe o artículo relativo a un área conocida y captar el sentido general de informes y artículos sobre temáticas desconocidas o menos conocidas. También son capaces de comprender instrucciones o descripciones de productos de su área profesional. En relación a contextos de estudio son capaces de comprender textos relativos a materias de cursos de formación no académicos y de comprender libros y

artículos no muy complejos, aunque todavía no posean un ritmo que les permita acompañar un curso académico.

El componente *Compreensão da Leitura* del DIPLE está formado por dos partes: en la primera el objetivo es la comprensión general de pequeños textos de la prensa. En la Parte II se pretende una comprensión detallada de dos textos. En ambas partes son usados ítems de elección múltiple, correspondencias y verdadero/falso. Este componente tiene una duración de cuarenta y cinco minutos y cuenta 20% en la nota final.

Con el componente *Expressão Escrita* del DIPLE se pretende demostrar que los utilizadores de este nivel son capaces de, en situaciones cotidianas, escribir la mayor parte de los textos necesarios en esos contextos. Por otra parte, en situaciones de trabajo, son capaces de producir un conjunto de documentos que necesitaran revisión en el caso de que la precisión y el registro sean importantes, textos de un área de trabajo conocida donde describan o aporten información detallada por ejemplo sobre un producto o servicio. También serán capaces de registrar mensajes y de transmitirlos, aunque puedan tener problemas en el caso de que estas sean muy extensas o complejas y escribir textos dictados, desde que el ritmo sea el adecuado. En situaciones de estudio, los utilizadores de este nivel son capaces de tomar notas en un aula, conferencia o seminario y también a partir de fuentes escritas, aunque puedan sentir alguna dificultad en ser suficientemente selectivos. Pueden también producir textos en el dominio de las relaciones educativas, aunque tengan algunas dificultades para hacer trabajos académicos.

El componente está constituido por una parte en que el candidato debe escribir una carta –puede ser personal o dirigida a una institución- y otra parte en que debe producir un texto narrativo, descriptivo o argumentativo – a partir de los tópicos dados. Cada uno de los textos debe de tener una extensión de entre 160 y 180 palabras. La prueba dura una hora y quince minutos y vale 20% del total ([www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx](http://www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx)).

El tercer componente es *Competência Estrutural*. Con él se busca evaluar la capacidad de los candidatos para utilizar correctamente verbos, pronombres, conjunciones, etc., de acuerdo con la gramática normativa y está compuesta por tres tipos de ejercicios: completar frases y textos, transformar la forma de los verbos en frases y organizar un texto. Los candidatos tienen 45 minutos para hacer el componente que vale, como las otras, 20% ([www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx](http://www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx)).

La prueba siguiente es la *Compreensão do Oral*. En situaciones cotidianas, los utilizadores de este nivel en esta parte son capaces de comprender conversaciones rutinarias sobre un conjunto variado de temas menos previsibles, consejos médicos, informaciones y avisos en lugares públicos, la mayor parte de los textos de los programas de televisión con apoyo visual y los puntos principales de los programas radiofónicos y las informaciones y/o explicaciones del guía, en una visita guiada, sin muchas limitaciones. En contextos de comunicación relativas a los estudios son capaces de comprender el sentido general de una clase, conferencia o seminario, desde que se trate de una temática conocida. Cuando el contexto es el laboral son capaces de

comprender conversaciones de su área profesional y participar en una reunión comprendiendo lo esencial de lo que es dicho, en el caso de que se trate de su área específica. La *Compreensão do Oral* está dividida en tres partes. En la primera parte el candidato escucha pequeños diálogos relativos a situaciones del día a día; en la segunda parte escucha textos radiofónicos y en la Parte III debe escuchar una parte de una conferencia, de una visita guiada o de un texto pidiendo o dando informaciones, dando instrucciones o expresando opiniones. Para las respuestas son utilizados ítems de elección múltiple, correspondencia y verdadero/falso. La *Compreensão do Oral* vale 20% del examen DIPLE ([www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx](http://www.ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx)).

Por fin tiene lugar la *Expressão Oral*. Los utilizadores de este nivel son capaces de interactuar en la mayor parte de situaciones comunicativas susceptibles de ocurrir en las áreas de servicio relativas al alojamiento, restauración y comercio, haciendo pedidos, por ejemplo, de reembolso o de cambio de productos, solicitando informaciones, expresando agrado o desagrado o haciendo reclamaciones. Pueden interactuar en otros espacios de comunicación de dominio transaccional, como la salud, explicando sus síntomas o pidiendo informaciones sobre servicios de salud. También son capaces de interactuar en situaciones de comunicación de las relaciones gregarias –por ejemplo: expresando opiniones o argumentando- aunque puedan sentir algunas dificultades; pedir información complementaria en una visita guiada, por ejemplo y orientar visitas, describiendo lugares o contestando a preguntas sobre los espacios a visitar.

En situaciones comunicativas propias de los ambientes laborales estos usuarios pueden pedir y dar información pormenorizada sobre áreas temáticas conocidas y participar, aunque con limitaciones, en reuniones, así como registrar mensajes y transmitirlos, aunque pueden sentir dificultades con los muy complejos. En contextos relacionados con los estudios, estos utilizadores son capaces de hacer preguntas en una conferencia, clase o seminario sobre un tema conocido y previsible, aunque con alguna dificultad, dependiendo de la complejidad del tema expuesto y hacer una presentación sencilla y corta sobre un tema conocido.

El formato de la *Expressão Oral* es el siguiente: en la Parte I interaccionan el/los examinador/es y los candidatos – preferencialmente se debe de realizar la prueba con parejas de candidatos- y se hace la identificación y caracterización de estos; en la Parte II – entre los dos candidatos- hay una interacción relativa a la planificación de una actividad o a la resolución de un problema, para lo cual los candidatos tienen de negociar entre sí y la Parte III en la cual los candidatos deben de reaccionar a uno o más estímulos aportados por el examinador, antes del inicio de la prueba. La prueba tiene una duración media de 20 minutos por pareja de candidatos y vale, tal como las otras componentes, 20%.

El diploma siguiente es el DAPLE. Este diploma certifica un nivel de PLE que se corresponde con el C1 del MCER. Se divide, tal como el DIPLE: *Compreensão da Leitura, Expressão Escrita, Competência Estrutural, Compreensão do Oral y Expressão Oral*. En este nivel el usuario del portugués tiene un grado de autonomía que le permite usar la lengua portuguesa en contextos previsibles e imprevisibles en

los dominios público, educativo y profesional –donde el portugués es lengua de trabajo y/o lengua de comunicación en el trabajo. Aunque sea capaz de utilizar la lengua de forma creativa y flexible, tanto de forma receptiva como productiva, puede aún experimentar algunas dificultades originadas por los elementos característicos de los contextos de comunicación.

La primera prueba – *Compreensão da Leitura* – está formada por tres partes: en la primera el candidato debe de leer dos textos largos, normalmente sacados de la prensa o de Internet, y contestar, en la modalidad de elección múltiple, a preguntas sobre los mismos. En la Parte II son presentados normalmente cinco textos de Internet y afirmaciones relacionadas con esos textos: los candidatos deben hacer corresponderlas con los textos. La parte III presenta un texto cuyos párrafos están desordenados y añade uno que no hace parte de él. La tarea del candidato es reconstituir el texto original. El examinando dispone de una hora para hacer la prueba.

A continuación los candidatos se someten a la evaluación de la *Expressão Escrita* que en el DAPLE tiene dos partes: en la primera se pide al candidato que escriba un texto a partir de una idea que puede ser, por ejemplo, un viaje inolvidable a un lugar exótico; en la segunda se le da a elegir entre tres tópicos. En la época de noviembre de 2011, por ejemplo, estos fueron el papel de la familia en la educación, felicidad individual versus felicidad colectiva y personas que pasan por nuestra vida y son determinantes en las opciones que tomamos, tanto a nivel personal como profesional.

Cada uno de los textos debe de tener una extensión entre doscientas y doscientas treinta palabras.

Con el componente *Competência Estrutural* los responsables por la prueba pretenden que los usuarios demuestren que son capaces de utilizar debidamente los modos verbales, las formas nominales, las frases subordinadas, las formas idiomáticas, etc. El formato consta de complementación de espacios y transformación de frases y organización, revisión, expansión y/o reducción de texto ([www.wv3.fl.ul.pt/caple/Exames/DAPLE.aspx](http://www.wv3.fl.ul.pt/caple/Exames/DAPLE.aspx)).

En el ejercicio de completar textos el examinando puede tener acceso a una lista de donde escoge las palabras correctas o entonces tendrá que saber por sí mismo los vocablos apropiados, como en el caso de esta frase extraída del examen DAPLE de noviembre de 2011: *Há dias, indo pelo passeio com o meu pai, \_\_\_\_\_(1)\_\_\_\_\_ com um carro a estacionar no passeio, \_\_\_\_\_(2)\_\_\_\_\_ toda a via para peões. \_\_\_\_\_(3)\_\_\_\_\_ o meu pai usa bengala, usei-a para bater \_\_\_\_\_(4)\_\_\_\_\_ vidro do carro.*

Tal como ocurre con los otros prototipos, también aquí hay el componente *Compreensão do Oral*. En situaciones de comunicación cotidiana, los utilizadores de este nivel son capaces de comprender conversaciones y discusiones informales de carácter variable, comprender la mayor parte de los textos televisivos y radiofónicos, nómadamente entrevistas y debates, programas de entretenimiento, actividad socio-política, cultural y económica y eventualmente relativos a un universo de referencia abstracto, cuando previsible, pudiendo no comprender cuestiones complejas y nimiedades relativas a la historia social y



cultural de una comunidad o época, comprender filmes y piezas de teatro, pudiendo aún tener dificultades debido al ritmo de elocución, a la pronunciación, al léxico y a las referencias socio-culturales.

En situaciones de comunicación relativas al trabajo y a los estudios los utilizadores del PLE de nivel C1, al cual corresponde el DAPLE, deben ser capaces de comprender el contenido informativo de un seminario, conferencia, clase o reunión de trabajo, aunque, en presencia de pronunciaciones menos normativas, alusiones culturales, chistes o cuestiones de naturaleza compleja, puedan sentir dificultades.

El componente *Compreensão do oral* tiene tres partes: en la primera el candidato debe comprender un texto radiofónico largo. También hay la variante de varios textos cortos. En la segunda parte se trata de comprender un texto largo –o varios cortos– con la forma de diálogo/s. La Parte III el candidato debe comprender un texto, conferencia o resumen de una reunión.

El CD con todos los textos de este componente tiene una duración de cuarenta minutos e incluye los tiempos para lectura de las preguntas, contestar en el enunciado y pasar, al final, todas las respuestas para la hoja de respuestas. El formato de respuesta es, como suele ocurrir, de ítems de verdadero/falso, correspondencia y elección múltiple.

El DAPLE termina con la prueba de *Expressão Oral*. Un utilizador de PLE de este nivel debe, en situaciones cotidianas, ser capaz de interactuar a gusto y con eficacia sobre cualquier temática, pudiendo expresarse en un registro afectivo y humorístico, de acuerdo con la situación y el ritmo de elocución y

expresión adecuados a los textos a producir. En el caso de que surjan lagunas es capaz de solventarlas por medio de estrategias de compensación. También pueden ya percibir los matices y subentendidos, pudiendo haber alguna dificultad en cuestiones marcadamente culturales o producidas en un lenguaje con alusiones culturales y expresiones idiomáticas o con ritmos de elocución o de pronunciación poco normativos.

En el ámbito laboral este usuario es capaz de presentar un problema y la respectiva solución de forma convincente y poner cuestiones sobre el mismo, participar eficazmente en seminarios o encuentros y hacer demostraciones o presentaciones e interaccionar eficazmente por teléfono.

En el área de los estudios, el utilizador de nivel C1 es capaz de hacer una exposición clara sobre un tema, pudiendo tener dificultades en desarrollar o explicar cuestiones complejas o responder a preguntas imprevistas y pedir informaciones o aclaraciones, dar y justificar opiniones en un seminario o en una reunión de trabajo, aunque pueda sentir dificultades.

El formato de este componente incluye una primera parte entre el examinador y dos candidatos y donde tiene lugar la identificación y caracterización de estos. A continuación los candidatos interactúan a partir de estímulos y hacen la planificación de una actividad o intentan resolver un problema. En la tercera y última parte los candidatos deben presentar su punto de vista en relación a un estímulo dado antes del examen.

La duración de la prueba es de alrededor de veinte minutos por cada pareja de candidatos y este componente tiene el mismo valor que las anteriores: 20%.

El diploma que certifica el nivel más alto de PLE es el DUPLE, que certifica el nivel C2 del MCER. En este caso el utilizador posee un nivel de maestría que le permite una comunicación adecuada en contextos de los dominios profesional – donde el portugués es lengua de trabajo y/o de comunicación en el trabajo- educativo y público. Podrá sentir, a pesar de ello, algunas dificultades en áreas culturalmente muy marcadas como el humor, el uso muy coloquial o regional de la lengua portuguesa. Con este nivel el usuario puede profundizar el componente cultural del portugués en sus vertientes lingüística, literaria, histórica y artística

([http://ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo\\_exame\\_DUPLE.pdf](http://ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo_exame_DUPLE.pdf) )

Tiene los mismos cinco componentes de los dos diplomas anteriores: *Compreensão da Leitura, Expressão Escrita, Competência Estrutural, Compreensão do Oral y Expressão Oral.*

El formato de la *Compreensão da Leitura* incluye dos partes: la Parte I tiene como objetivo comprobar la comprensión global de tres textos y la Parte II se busca evaluar la comprensión detallada de dos o tres textos. Son usados ítems de elección múltiple, correspondencia y verdadero/falso. El componente tiene una duración de una hora y quince minutos. Si hacemos un análisis de algún ejemplar del DUPLE <sup>2</sup> concluimos que lo que complica la buena resolución de este componente es sobre todo el uso de expresiones idiomáticas, naturalmente bastante difíciles de entender y que generalmente, si son integrados en los

---

<sup>2</sup> Aunque la autora de esta tesis sea coordinadora del centro CAPLE de Valencia, no tiene autorización para fotocopiar los exámenes, por lo que el ejemplar que nos ha servido aquí ha sido sacado de Internet: [www.ww3.fl.ul.pt/caple/DUPLE.aspx](http://www.ww3.fl.ul.pt/caple/DUPLE.aspx).

programas de PLE, es solo en niveles muy avanzados. ¿Cómo adivinar que significa *um português das sete partidas, estar na mira, jogar à cebra-cega o entornar o caldo* ¿

Este componente vale 20% en la nota final y se contesta por medio de ítems de elección múltiple, correspondencia y verdadero/falso.

La segunda parte es, como ocurre con los demás diplomas, la *Expressão Escrita*. Tiene una duración de una hora y cuarenta y cinco minutos y pesa lo mismo que el primero componente. El usuario del PLE en este nivel es capaz de escribir todo tipo de textos necesarios en situaciones de trabajo: dictados sobre cualquier asunto de su área específica, sacar apuntes y seguir participando en una reunión, redactar informes con un mínimo de errores ocasionales y producir un conjunto de instrucciones, aunque traten de cuestiones complejas o polémicas. Si el contexto es de estudio el utilizador del PLE con un nivel C2 es capaz de sacar apuntes a partir de fuentes escritas, escribir textos largos con objetivos varios, aunque puedan tener alguna dificultad ocasional menor en la gramática o en el vocabulario y producir textos de acuerdo con convenciones de presentación y registro ([http://ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo\\_exame\\_DUPLA.pdf](http://ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo_exame_DUPLA.pdf)).

La *Expressão Escrita* tiene dos partes: en la primera se pide la producción de un comentario a uno de dos tópicos a elegir; en la segunda el candidato debe de elaborar uno o dos textos para resolución de una tarea en el dominio público, educativo o profesional. Cada uno de esos textos debe de tener una extensión de entre 250 y 280 palabras.

En el modelo que aquí sirve de ejemplo, en la Parte I se pide al candidato que escriba una carta a una empresa dedicada al turismo exponiendo la/s motivación/es que tiene para hacer un viaje alrededor del mundo, con todo pagado, donde tendrá que vivir una serie de experiencias muy diversas: aventura, peligro, trabajo, apoyo humanitario, etc. Se trata de un concurso y la selección de los candidatos estará basada en las motivaciones presentadas.

En la Parte II se da a elegir entre tres tópicos: el modo como los carteles publicitarios desfiguran el paisaje urbano, la relación entre viajar y la globalización y los cambios sufridos en el mundo laboral y la consecuente necesidad de consolidación de competencias en lugar de una vinculación exclusiva a una determinada actividad.

El componente *Competência Estrutural* del DUPLE pretende medir si los utilizadores de este nivel son capaces de reaccionar adecuadamente a ítems como los mecanismos de estructuración textual, en las componentes de cohesión gramatical -entre frases, temporal, referencial y lexical- y de coherencia, las regencias verbales, adjetivales y nominales, la correspondencia entre construcciones verbales y verbo-nominales/adjetivales y las cuestiones lexicales como expresiones idiomáticas y cualitativas. El formato incluye ejercicios de rellenar huecos, transformación de frases y organización, revisión, expansión y reducción de textos. Un ejemplo de ejercicio posible en esta componente y nivel sería sustituir la frase *Executadas todas as fases de preparação do projecto, passaremos ao seu desenvolvimento* por otra equivalente que empiece

por *Logo que....*. Los candidatos disponen de una hora y quince minutos para hacer la *Competência Estrutural* que vale, como siempre, 20% de la nota total.

A continuación viene la *Compreensão do Oral*. Se pretende que los utilizadores demuestren que son capaces de, en situaciones cotidianas, comprender la mayor parte de los textos televisivos y radiofónicos, pudiendo haber alguna dificultad cuando esos textos contienen referencias culturales complejas, implícitas o explícitas, por ejemplos, en cuestiones relacionadas con el humor.

En situaciones de comunicación relativas al trabajo, son capaces de acompañar presentaciones y demostraciones, sintiendo alguna dificultad cuando se trate de información teórica compleja; en las áreas relativas a los estudios, estos candidatos son capaces de acompañar una conferencia, clase o presentación, pudiendo sentir dificultades cuando hay alusiones de carácter cultural, mensajes implícitos relacionados con contextos muy específicos o en los casos en que el texto sea presentado por alguien que tenga una pronunciación y/o ritmo de elocución bastante diferente/s del registro patrón.

El formato de este componente es el siguiente: Parte I, con audición de una parte de una conferencia, presentación o texto radiofónico no dialogado y una Parte II con audición de textos. Son utilizados, como en los diplomas anteriores, ítems de elección múltiple, correspondencia y verdadero/falso. El CD con todos los textos y pausas para respuestas tiene una duración de cuarenta minutos y esta componente vale un quinto de la nota final

([www.wv3.fl.ul.pt/caple/Exames/DUPLE.aspx](http://www.wv3.fl.ul.pt/caple/Exames/DUPLE.aspx) ).

El último componente del diploma más exigente es, naturalmente, la *Expressão Oral*. Aquí, los utilizadores tendrán que probar que, en situaciones de comunicación del día a día son capaces de interactuar con facilidad, incluyendo en el dominio de las relaciones con amigos, conocidos, familiares, en que hay una gran imprevisibilidad temática y contextual. Podrán surgir pequeñas dificultades de comprensión o inadecuación en el uso de la lengua que no interfieren en el procesamiento de la comunicación y pueden ser sobrepasadas con recurso a estrategias de comunicación; interactuar por teléfono, pudiendo la interacción realizarse con mayor éxito en el caso de que interlocutor y asunto sean conocidos. En situaciones relativas al trabajo son capaces de opinar, argumentar y convencer eficazmente, justificar pedidos y especificar, por ejemplo, necesidades, de forma clara; interactuar con éxito en un conjunto de situaciones emergentes de negocios realizados o de interacciones con colegas o clientes y participar en reuniones, previsiblemente sin cualquier tipo de problema. Cuando el ambiente de comunicación tiene que ver con los estudios son capaces de hacer presentaciones/exposiciones, reaccionar a preguntas o críticas adecuadamente, aunque pueda haber alguna dificultad caso se trate de una cuestión muy compleja o teórica y participar en seminarios o reuniones de orientación de trabajos, presentando sus puntos de vista, concordando o discordando, pero siendo siempre respetuoso con el/los interlocutor/es. El componente se divide en tres partes; en la primera los candidatos se presentan, interactuando entre sí y el examinador; en la segunda se hace la exposición de un tópico dado antes del examen, con

presentación de puntos de vista y una Parte III con interacción entre los dos candidatos para planificar una actividad. La duración es de veinte minutos por cada pareja de candidatos y la prueba vale, tal como las restantes cuatro, una quinta parte de la nota final.

No es posible apurar cuales son los criterios de corrección que el CAPLE aplica para la corrección de las componentes de expresión – la escrita y la oral- ya que el Centro no los publica. Aunque tampoco sean públicos los criterios en que se basan para hacer la corrección de las componentes *Compreensão da Leitura*, *Compreensão do Oral* e *Competência Estrutural*, es posible deducir que, al ser componentes que utilizan ítems de selección múltiple, correspondencia y verdadero/falso, se dividan los puntos a atribuir por el numero de respuestas consideradas correctas. Una vez que, en los enunciados, no se avisa a los candidatos que, en caso de error, se descontará valor a las que haya acertado, no parece ético que se haga a la hora de corregir.

No es posible tampoco conocer los criterios de evaluación del componente *Expressão Escrita*. Sin embargo, se puede decir algo más sobre la *Expressão Oral* ya que, al ser la autora de esta tesis, la coordinadora del centro 1012 del CAPLE (correspondiente a la Universidad de Valencia), recibe instrucciones en el sentido de conducir correctamente dicha componente. En la documentación recibida nos basaremos para intentar deducir qué elementos son considerados importantes por los responsables del CAPLE. Los coordinadores recibimos tres tipos de documentos: *Notas Gerais para a condução da componente EXPRESSÃO ORAL*, *Condução da Componente Expressão Oral para o CIPLE e DEPLE*,



*Classificação da Expressão Oral para o CIPLE e o DEPLE, Condução da Componente EXPRESSÃO ORAL para o DIPLE, DAPLE e DUPLE"* (ver Apéndice B). También recibimos, en el caso del DIPLE, DAPLE y DUPLE una tabla con lo que son los descriptores para que podamos puntuar, de acuerdo con ella, las pruebas de los candidatos. Sobre las instrucciones para la conducción de la prueba no vamos a adelantar nada más pues estas coinciden con lo que hemos mencionado cuando hemos presentado esta componente en los distintos exámenes. Pero las *Notas Gerais* merecen algún comentario: se nos indica que debemos evitar la atmósfera de interrogatorio, mantener con el/los candidatos una conversación a un ritmo normal pudiendo, si es necesario, hablar más lentamente, tal como podría ocurrir en un diálogo entre un nativo y un no nativo, no se debe comentar ni evaluar la actuación ni tampoco corregir los errores pero debe incentivarse la conversación entre los candidatos. Cuanto a la evaluación del candidato – esta es la única parte de los exámenes que los coordinadores deben de evaluar- debe valorarse esencialmente la capacidad de este de comunicarse eficaz y adecuadamente, sin considerar los errores que no perturban la comunicación y tener en cuenta que se está evaluando un texto de naturaleza oral que es, por esa razón, flexible, redundante, con dudas de por medio. Para el caso de los niveles B2, C1 y C2 (DIPLE, DAPLE y DUPLE, respectivamente) se nos indica que la evaluación de los candidatos debe de hacerse con todo lo que estos digan a lo largo del examen. No debe de pedirse ninguna tarea específica para evaluar un aspecto en particular –por ejemplo leer para puntuar la pronunciación-. Consideran los mentores de la prueba que el hecho de que se haga con dos

candidatos a la vez ayuda a hacer que este componente se acerque a la actividad comunicativa real. De esta forma el papel del examinador es el de mantener la conversación sin preocuparse por seguir ningún esquema establecido previamente. Hay que acordarse de que se está evaluando el conocimiento que el candidato tiene del portugués, no del mundo, ni su personalidad o inteligencia.

Entramos ahora en un punto de especial interés para este trabajo: los descriptores. En el caso de los diplomas más fáciles -el CIPLE y el DEPLE- hay cuatro criterios a observar en la evaluación de la expresión oral, según el CAPLE: los elementos gramaticales, los elementos lexicales, la pronunciación y la realización de la tarea. Para los siguientes diplomas - DIPLE, DAPLE y DUPLE- los criterios siguen siendo cuatro -elementos gramaticales, elementos lexicales, ritmo de elocución, acentuación y pronunciación e interacción- pero los respectivos descriptores se detallan más. Un ejemplo: en el criterio "elementos gramaticales", el evaluador deberá atribuir un 1 al candidato que comete muchos errores en estructuras básicas, un 2 al que usa las estructuras básicas con incorrecciones y que no usa estructuras más complejas o, si las usa, lo hace de manera incorrecta; un 3 a aquel que usa estructuras más complejas con incorrecciones cuando produce textos sobre cuestiones que exigen más elaboración; un 4 al candidato que muestra dificultades ocasionales con estructuras más complejas en la producción de texto sobre cuestiones que exijan más elaboración y un 5 al candidato que prácticamente no comete errores. Otro ejemplo: en el mismo nivel, en el criterio "Interacción", el candidato que es

bastante eficaz en la comunicación en contextos del cotidiano y sobre cuestiones más abstractas se merece un 5, la nota máxima; el que se comunica eficazmente en contextos del cotidiano pero tiene lapsus ocasionales con cuestiones más complejas se merece un 4; al candidato que se comunica eficazmente pero que, con cuestiones más complejas, tiene dificultades, el examinador debe de atribuirle un 3; el que demuestra dificultad en comunicarse incluso en contextos del cotidiano es justo que reciba un 2 como nota y, por fin, al que es prácticamente incapaz de comunicarse incluso en un nivel muy básico merece un 1. Esta escala que aporta el CAPLE a los examinadores les ayuda a asignar una puntuación a los candidatos según su nivel de actuación y permite, en buena medida, paliar la subjetividad inherente a la calificación de muestras de producción oral (Bordón, 2010).

Los exámenes CAPLE prevén actividades para evaluar la comprensión y expresión de acuerdo con las indicaciones del MCER (2002). Por consiguiente, parecen idóneos para evaluar la competencia lingüística de los candidatos. La capacidad de este instrumento de evaluar la competencia comunicativa de los candidatos es, en cambio, mejorable. Según Carroll (1968: 46), en el caso de un test específico de suficiencia en LE, de lo que se trata es de idear un procedimiento para exponer determinado comportamiento por el cual se hacen ciertas inferencias acerca de las características de un individuo.

Por otra parte, el MCER desarrolla el tema de las competencias generales que demuestran que, además del conocimiento declarativo o el saber, el usuario de LEs necesita desarrollar destrezas y habilidades ("saber hacer"), tener capacidad

de aprender y competencia "existencial" ("saber ser"), para desarrollarse en la sociedad de hoy en día, tanto a nivel personal como profesional. Una evaluación idónea es la que puede aportar datos tanto sobre la competencia lingüística y comunicativa del sujeto, como sobre sus competencias generales. En este sentido, una evaluación con pruebas de ejecución o situacionales sería una buena propuesta, como la evaluación que utiliza la metodología de simulación y juego.

Por una parte, los exámenes CAPLE son comunicativos, ya que en todos los niveles se prevé una prueba de expresión oral en la cual el candidato tiene que interactuar, tiene que mantener una pequeña conversación, defender sus opiniones, etc. No se trata, por tanto, de un examen de monólogo donde, por ejemplo, se pide al candidato que haga la descripción de una foto o que resuma una historia que haya leído, etc. Por otra parte, la capacidad de los exámenes CAPLE para evaluar la competencia comunicativa de los candidatos podría mejorarse por medio de una prueba situacional, como la que se propone en la parte VI de este trabajo, basada en una metodología de marcadas características comunicativas: la simulación y juego.

## 4.2 Celpe-BRAS - *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*

La relevancia económica que Brasil ha adquirido a lo largo de las últimas décadas ha tenido como consecuencias, entre otras, el aumento de la implementación de multinacionales en territorio brasileño. Un solo ejemplo da la idea de ese crecimiento: en 2007 Brasil tuvo un incremento de inversión extranjera del 85% en relación a 2006<sup>3</sup>. El crecimiento económico del país justifica también que asuma el papel de líder en el llamado *Cone Sul*<sup>4</sup>.

Estas son algunas de las causas principales del aumento del número de candidatos que se presentan al Celpe-Bras. Estadísticamente estos son esencialmente profesionales oriundos de América Latina que se van a Brasil buscando una oportunidad de trabajo o para proseguir sus estudios. Legalmente están obligados a obtener el Celpe-Bras para revalidar sus diplomas profesionales y afiliarse a los gremios de profesionales liberales. El nivel exigido no siempre es lo mismo: mientras que el *Conselho Regional de Medicina de São Paulo* pide el Nivel *Intermediário Superior*, el *Conselho Regional de Arquitetura de São Paulo* exige el Nivel *Avançado* (Monteiro Cielo, 2012: 24).

Por otra parte la demanda de interesados en participar en los escenarios académicos brasileños ha hecho imprescindible alguna forma de certificación de sus conocimientos en PLE. (Carvalho y Schlatter, 2011: 268). El primer

---

<sup>3</sup><http://www.omal.info/spip.php?mot16>

<sup>4</sup>*CONE SUL* es el nombre que designa un conjunto de países de Sur América: Argentina, Brasil Chile, Paraguay y Uruguay (<http://www.Juenticus.org/mapaspt/americanosul/conesul.html>).

modelo de examen destinado a estos fines fue creado en la *Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)* y se le llamó *Exame Unicamp de Proficiência em Português*.

Ese examen fue la base del futuro Celpe-Bras. Dos años más tarde, en 1993, el Ministerio de la Educación de Brasil, a través de su Secretaria de la Enseñanza Superior, decide crear, la *Comissão Permanente para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros (Celpe-Bras)*. Después de algunos protocolos esenciales para atestar la capacidad del examen, este ha sido aplicado por primera vez en 1998 a 127 candidatos distribuidos por cinco universidades brasileñas y tres países de MERCOSUL: Argentina, Paraguay y Uruguay (Li, 2009: 28).

Actualmente el responsable por todo el proceso relacionado con el Celpe-Bras es el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* o INEP. En Brasil se exige el Celpe-Bras tanto en las universidades brasileñas -a todos aquellos que quieren seguir su formación allí- como en los procesos de validación de diplomas profesionales de personas que pretenden trabajar en el país (Azeredo, 2008). Después del 2002 el examen es aplicado dos veces al año, en abril y octubre.

En el año 2012 el número de puestos certificados para aplicación del examen Celpe-Bras era de 21 en Brasil y 43 en 29 países del mundo.<sup>5</sup> Hasta el año 2006 la cifra de inscritos para el Celpe-Bras era ya de 18.961 (Schlatter, 2006) y en el año 2011 se han presentado al examen más de 7.000 candidatos, la mayoría de

---

<sup>5</sup>Alemania, Argentina, Austria, Bolivia, Chile, China, Colombia, Corea del Sur, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Guyana, Inglaterra, Italia, Japón, Méjico, Nicaragua, Nigeria, Paraguay, Perú, Polonia, República Dominicana, Suiza, Suriname, Uruguai y Venezuela ([www.portal.inep.gov.br/postos-aplicadores](http://www.portal.inep.gov.br/postos-aplicadores))

países latino-americanos. En la primera época de exámenes Celpe-Bras de 2012, que se realizó en abril, se han inscrito 3.474 personas y se han examinado 3.268 de los cuales han aprobado 2.523. Actualmente este examen recibe al año alrededor de 10.000 candidaturas y las expectativas para el futuro es que siga en aumento (<http://www.vozdabahia.com.br>)

El creciente interés que despierta el PLE lleva a una gran búsqueda de autorización de centros de certificación Celpe-Bras en todo el mundo y la previsión del INEP apunta a que, futuramente, el examen venga a ser aplicado en más de 100 países (Costa Carvalho y Schlater, 2011: 269).

El examen está compuesto de dos módulos: la Parte Colectiva y la Parte Individual. La Parte Colectiva evalúa las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y producción escrita de forma integrada; la Parte Individual evalúa la comprensión escrita, la comprensión oral y la producción oral también de forma integrada.

Para hacer las cuatro tareas de la Parte Colectiva los candidatos tienen 150 minutos. Las dos primeras tareas integran comprensión oral y producción escrita. En la primera los candidatos asisten a una parte de un video y en la segunda escuchan una parte de un texto audio. A partir de lo que han visto y/o escuchado se les pide que produzcan un texto de acuerdo con la tarea propuesta. En las otras dos tareas los candidatos reciben textos escritos y deben de, a partir de ellos, producir dos textos más llevando en cuenta las orientaciones que reciben al respecto.

Para efectuar la Parte Colectiva todos los candidatos reciben dos cuadernillos: un cuadernillo de las cuestiones y otro de las respuestas. En la edición de febrero de 2011 el primero tenía 9 páginas y el segundo 4. Los materiales utilizados en esta Parte Colectiva son auténticos ya que, o bien han aparecido en algún momento en los canales de televisión o en las cadenas de radio de Brasil o bien han sido publicados en las revistas y periódicos del país.

Como se explica en el *Manual do Aplicador* ([www.celpebras.inep.gov.br/administrador/manual/manualAplicador2010.pdf](http://www.celpebras.inep.gov.br/administrador/manual/manualAplicador2010.pdf)), las tareas escritas que el candidato debe hacer son una invitación a que este utilice el lenguaje para un propósito social; esto es así porque en cada texto siempre hay que pedir, informar, concordar o discordar, etc. Los evaluadores de los textos producidos consideran tres factores: adecuación al contexto, adecuación discursiva y adecuación lingüística.

Esta Parte Colectiva se hace en el mismo día en el mundo entero, pero a horas diferentes, de acuerdo con el fuso horario. La duración es de tres horas ([www.portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura\\_exame](http://www.portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame)). Las respuestas son enviadas al INEP – *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, donde la Comisión Técnica se encarga de corregirlas.

Para comprender mejor el Celpe-Bras y lo que se dirá sobre él, vamos a describir brevemente el modelo utilizado en la edición de febrero de 2011 ([www.es.scribd.com/doc/73559460/Modelo-Celpe-Bras-2011-1](http://www.es.scribd.com/doc/73559460/Modelo-Celpe-Bras-2011-1)).

La Tarea 1 estaba basada en un reportaje sobre alimentación infantil. Después de asistir dos veces a la proyección del video el candidato debe de escribir un



texto y publicarlo en un tablón de anuncios en su trabajo. El texto debe de llamar la atención para el problema expuesto en el video y divulgar el trabajo que desde hace tiempo viene desarrollando la *Fundação Oswaldo Cruz*.

En la Tarea 2 el candidato, después de escuchar dos veces una entrevista a Boris Fausto sobre su última novela *Memórias de um Historiador de Domingo*, debe escribir un texto de divulgación del libro para ser publicado en el principal periódico de su ciudad, presentando su autor y la justificación del título.

La Tarea 3 coloca al candidato en el papel de un trabajador del departamento de *marketing* de una empresa fabricante de cosméticos para hombres que pretende ampliar su producción. A partir de la lectura de un artículo sobre este tema, el candidato debe de escribir un texto a la dirección de la empresa, destacando el perfil del hombre contemporáneo y sugiriendo la creación de una línea completa de productos para el público masculino.

La cuarta y última tarea tiene como título *Pedra Preciosa* y coloca nuevamente el candidato en un rol social. En esta ocasión tendrá que imaginarse que es dueño de una tienda virtual de gemas brasileñas. Un posible comprador le ha pedido un descuento sobre el valor de una amatista argumentando que esta no es una piedra preciosa, contrariamente a lo que ocurre, por ejemplo, con las esmeraldas o los rubís. Basándose en un texto sobre el tema, debe de escribir un e-mail al comprador con el fin de convencerlo a pagar el precio anunciado.

Para la corrección de la Parte Colectiva del Celpe-Bras todos los puestos aplicadores envían las pruebas escritas al Ministerio de la Educación, en Brasilia, que forma una comisión de profesores con experiencia en el área del

PLE, provenientes de diversas regiones de Brasil y vinculados, en la mayor parte de los casos, a instituciones capacitadas para aplicar el examen (Coura-Sobrinho, 2006). Antes de la corrección, las pruebas son separadas y agrupadas y los textos producidos por los candidatos colocados por orden numérico y divididos en paquetes de quince paquetes cada. A continuación se forma una muestra representativa de los textos de cada tarea - alrededor de cuarenta textos, provenientes de los distintos puntos aplicadores Celpe-Bras. Esta muestra servirá para el ajuste de la parrilla de corrección inicial, propuesta por la Comisión Técnica con base en las tareas del examen. Un pequeño equipo de correctores especialistas (profesores con una larga experiencia en la enseñanza de PLE y en la aplicación y corrección de exámenes), con un mínimo de dos especialistas por tarea, procede al testeo y al ajuste de la parrilla de corrección, teniendo en cuenta los textos producidos por los candidatos. Entonces se procede al entrenamiento de los correctores. Terminada esta fase, se forman cuatro equipos de correctores, quedando cada equipo con la responsabilidad de corregir una tarea. Cada texto producido por los candidatos es evaluado de forma independiente por dos correctores. Se acepta una discrepancia de dos puntos -de un total de seis-. Cuando esta sea superior a ese valor, el texto vuelve al equipo para ser reevaluado. En este caso se provoca entre los correctores del equipo una discusión sobre la interpretación de los criterios de la parrilla, con el objetivo de mantener la uniformidad del uso de los descriptores, lo cual contribuye para la fiabilidad de los resultados (Schoffen, 2009:41).

La parrilla de corrección de la Parte Colectiva o escrita del Celpe-Bras está dividida en tres ejes: Adecuación Contextual, Adecuación Discursiva y Adecuación Lingüística. La Adecuación Contextual se subdivide en Interlocutor, Formato, Propósito e Informaciones. La Adecuación Discursiva tiene que ver con la cohesión y la coherencia y la Adecuación Lingüística a las cuestiones del léxico y de la gramática.

Aunque en la parrilla de corrección los criterios sean presentados de manera separada, eso no significa que cada criterio reciba una puntuación. Los criterios son considerados en conjunto para la evaluación final, que es holística. A partir de los criterios propuestos en la parrilla, el evaluador busca encajar el texto evaluado en el nivel que más se le acerca.

El eje más complejo es el de Adecuación Contextual, por lo que merece una descripción más detallada de sus partes constituyentes: el "Formato" tiene que ver con las marcas formales del texto. Por ejemplo: un guía, una carta, un e-mail o un texto argumentativo para publicación tienen cada uno sus reglas de elaboración, su formato.

La parte "Interlocutor" está relacionada con el hecho de que para Bakhtin (1992) una de las características constitutivas del enunciado es la forma como este se adapta al destinatario. Es evidente que la forma como el sujeto enunciador percibe sus destinatarios tiene una relación directa con el estilo y el contenido del enunciado que emite.

El "Propósito" es la motivación que está por detrás de la producción del texto. Toda tarea tiene una función y es esa que el candidato debe respetar: por

ejemplo, no es lo mismo un texto destinado a presentar algo que otro que busque alertar el/los destinatarios o un tercero que tenga función argumentativa.

Por último, la parte "Informaciones" tiene que ver con la comprensión oral y escrita. Para evaluar la adecuación de los textos a este criterio los evaluadores verifican que tipo y cantidad de información retuvo el candidato. Es importante, sobre todo, que este se fije en la información más relevante, más coherente con el propósito de la tarea (Schoffen, 2006: 41).

Hay autores que, aun reconociendo que el hecho de que el Celpe-Bras proponga una evaluación basada en los géneros del discurso representa un gran avance con relación a los exámenes de ítems aislados y/o que proponen evaluar comprensión y producción de forma descontextualizada, presentan algunas críticas a la forma como se evalúa la Parte Colectiva del examen.

Según Schoffen (2009), aunque los criterios de evaluación del examen se alejen ya de la noción de "error" para acercarse a la de "adecuación" -lo cual es, evidentemente, positivo-, y que la parrilla de corrección de la parte escrita del Celpe-Bras se muestre sensible a varios aspectos del género de tarea propuesta, no se muestra, en su opinión, adecuada para dar cuenta de un evento singular como es un enunciado. La división de la evaluación en tres ejes - adecuación contextual, adecuación discursiva y adecuación lingüística- presupone que los recursos lingüísticos son relativamente autónomos en relación a los contextos de producción y recepción en los cuales estos se hacen operativos. Dicha perspectiva sugiere una comprensión de la actuación en producción escrita

como adecuación de recursos lingüísticos –siempre y cuando el candidato haya respetado mínimamente los otros aspectos que componen el género de discurso en su texto. Dicho de otra manera, el uso de una parrilla como la actual tiene como base la noción subyacente de que es posible que un texto sea adecuado contextualmente sin ser adecuado a nivel lexical y gramatical. Por otra parte, se podría considerar un texto adecuado lexical y gramaticalmente, sin cumplir, sin embargo, su función en la situación de comunicación propuesta. Una separación así indica una comprensión de "adecuado" desvinculada del contexto de producción propuesto. La cuestión está en que, en la visión del lenguaje que el examen defiende, esta separación no parece tener sentido. Como explica Schoffen (2009: 162), si el examen está basado en la perspectiva baktiniana del lenguaje, la parrilla debería de permitir el reconocimiento de las relaciones establecidas en el texto, por lo que no es interesante el uso de una en la cual los papeles de autor e interlocutor estén definidos a priori, como pasa con la forma de evaluación actual.

En efecto, ajustar la parrilla según una muestra de textos para seleccionar criterios adecuados para evaluar cada tarea no la prepara para dar cuenta de la singularidad e eventualidad de cada texto a corregir. El hecho de leer una muestra de textos producidos para seleccionar criterios adecuados a la corrección de dichos textos no puede llevar a la conclusión de que esos criterios serían adecuados para evaluar otro texto no contemplado en la muestra (Schoffen, 2009: 139).

Por estas razones propone la autora que, en lugar de una parrilla fija como se hace ahora, la evaluación de la Parte Colectiva se haga a partir de parámetros suficientemente genéricos, lo cual permitiría la evaluación de cada texto de forma individual, considerando las relaciones establecidas en la singularidad del texto evaluado. Es decir: en lugar de la parrilla anteriormente descrita, habría seis parámetros de evaluación, desde el 0 (zero) al 5 (cinco), proponiendo, por consiguiente, seis niveles finales: *Iniciante*, *Básico*, *Intermediário*, *Intermediário Superior*, *Avançado* y *Avançado Superior*. Por ejemplo, el parámetro correspondiente al nivel 3 – *Intermediário Superior*- se describe así:

*A configuração da interlocução é pouco consistente porque não recontextualiza ou recontextualiza de forma confusa informações que seriam necessárias para que o texto cumprisse o propósito dentro do contexto de produção sugerido, a pesar de o texto se inserir dentro do gênero discursivo proposto na tarefa .*

Mientras que sobre el nivel 1 se dice: *Não configura interlocução. Remete-se ao tema, mas o contexto de produção e o gênero discursivo propostos não são considerados* (Schoffen, 2009: 143). Como se puede ver, el elemento más importante en la propuesta de esta autora para una evaluación correcta es la configuración de la interlocución dentro del género discursivo propuesto, entendiéndose la configuración adecuada como la relación establecida entre el autor del texto, el interlocutor para quien se escribe y el propósito con el cual el texto fue escrito.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Probablemente esta propuesta necesita un mayor contraste. Entre las razones que existen para ello está el hecho de que, en la Tabla 5 – *Comparação entre a avaliação do exame Celpe-Bras e a avaliação segundo os parâmetros propostos neste trabalho* – llama mucho la atención la disparidad entre algunos ejemplares: por ejemplo, la muestra III.40, que obtuvo un nivel *Básico* en el Celpe-Bras, obtendría, según estos parámetros, un *Intermediário Superior* y -todavía más llamativo-, el ejemplar I.44, que, según el Celpe-Bras, merece ser clasificado en un nivel *Iniciante* , aquí obtendría un *Avançado* (Schoffen, 2009).

Con respecto a la Parte Individual del Celpe-Bras esta tiene el formato de una entrevista de veinte minutos con un examinador. Toda la prueba es grabada en audio o video –según las condiciones logísticas de cada puesto evaluador. Esos materiales servirán posteriormente, en caso de necesidad, para aclarar la nota final del candidato.

La evaluación de la Parte Oral o Individual es efectuada por dos evaluadores. El primero está en contacto directo con el candidato pues es su interlocutor. Esta prueba está dividida en dos partes: la primera es una pequeña entrevista de unos cinco minutos; la segunda es una conversación motivada por tres elementos provocadores y debe de tener una duración aproximada de quince minutos. Para conducir ambas partes, el examinador/entrevistador debe tener entre manos el *Manual do Aplicador*. La primera parte de la interacción entre el candidato y el entrevistador está basada en una encuesta a la cual el candidato ha contestado cuando hizo su inscripción y que contiene informaciones sobre sus *hobbies*, si tiene amigos brasileños, etc. Cuando entra el candidato el entrevistador hace una lectura de la encuesta buscando profundizar –y no repetir- las respuestas que ha dado el candidato. Por lo tanto, esta parte sirve como calentamiento para la segunda parte o sea, tiene el objetivo implícito de dejar el candidato a gusto para que este pueda, tranquilamente, dar comienzo a su producción oral.

En la segunda parte, con la ayuda de los elementos provocadores, la intención es provocar una interacción con el candidato. Ese material es preparado por la Comisión Técnica del Celpe-Bras y consiste en pequeños textos, fotos, etc. sobre

tópicos del cotidiano y de interés general. Cada elemento provocador tiene una duración de cinco minutos. Durante la entrevista el examinador/entrevistador debe de tener en sus manos el rutero para los elementos provocadores que consiste en explicaciones sobre cómo cada uno de ellos será conducido. Ese rutero está dividido en tres etapas: la primera es la entrega al candidato del material, pidiéndole que lo observe o lo lea durante más o menos un minuto; en la segunda etapa el entrevistador hace la primera pregunta para verificar la comprensión del candidato en relación al tema abordado por el elemento provocador y en la tercera y última parte se sigue la interacción a partir de un conjunto de otras preguntas (Sakamori, 2006).

Al final de las dos pruebas el evaluador/entrevistador atribuirá una nota holística teniendo como base el nivel de interacción alcanzado a lo largo de la conversación. El otro evaluador se coloca en la posición de un observador que, desde cierta distancia, tiene como función observar y evaluar, de forma analítica, la prestación del candidato a partir de seis criterios: comprensión, competencia en la interacción, fluidez, adecuación lexical, adecuación gramatical y pronunciación (Sobrinho, 2011). La escala que utiliza este evaluador tiene gradaciones de desempeño específicas para cada nivel. La nota final del candidato es el resultado de la comparación entre la nota de la evaluación holística que le ha sido atribuida por el entrevistador y la nota analítica atribuida por el observador. En el caso de que haya una discrepancia considerable entre las dos notas, las grabaciones de las pruebas sirven para que



un tercer evaluador pueda también evaluar la prestación del candidato y, de esa forma, poder decidirse su nota final.

El Celpe-Bras es un examen de naturaleza comunicativa ya que el objetivo de la prueba es estimar la capacidad de uso de la lengua portuguesa por medio de la evaluación del desempeño de los candidatos en tareas que simulan situaciones de interacción cotidiana. Estas tareas están basadas en textos orales y escritos e integran la comprensión y la producción oral y escrita (Li, 2009).

Contrariamente a lo que ocurre con otros exámenes de LEs<sup>7</sup>, incluyendo los del CAPLE, el CELPE-BRAS evalúa, por medio de un único examen, cuatro niveles de competencia: *Intermediário*, *Intermediário Superior*, *Avançado* y *Avançado Superior*. La diferencia entre los niveles refleja la calidad de la prestación en las tareas de comprensión y producción textual –oral y escrita– en tres aspectos: adecuación al contexto (complimiento del propósito de comprensión y de producción, respetando el género discursivo en cuestión y el interlocutor) adecuación discursiva (cohesión y coherencia) y adecuación lingüística (uso adecuado del vocabulario y de las estructuras gramaticales) ([www.celpebras.inep.gov.br/inscricao/manual/manualCandidato2010.pdf](http://www.celpebras.inep.gov.br/inscricao/manual/manualCandidato2010.pdf)).

El *Certificado Intermediário* es atribuido al candidato que evidencia un dominio operacional parcial de la lengua portuguesa, demostrando capacidad de comprensión y de producción de textos orales y escritos sobre asuntos limitados, en contextos conocidos y situaciones del cotidiano; se trata de alguien

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, el examen oficial de evaluación en chino (HSK) está dividido en niveles y hay una prueba distinta para cada nivel. En este examen, contrariamente a lo que ocurre con el Celpe-Bras, el candidato debe de elegir el nivel antes de realizar la prueba (Li, 2009: 29).

que usa estructuras lingüísticas sencillas y vocabulario adecuado a contextos conocidos, admitiéndose que pueda presentar inadecuaciones e interferencias de la lengua materna y/o otra/s lengua/s extranjera/s más frecuentes en situaciones desconocidas.

El *Certificado Intermediário Superior* es conferido al candidato que rellena las características descritas para el nivel *Intermediário* con la diferencia que las inadecuaciones y interferencias de las lenguas que conoce son menos frecuentes que en ese nivel.

El *Certificado Avançado* es conferido al candidato que evidencia un dominio operacional amplio de la lengua portuguesa, demostrando capacidad de comprensión y de producción de textos orales y escritos, de forma fluida, sobre asuntos variados, en contextos conocidos y desconocidos. Se trata de un candidato que usa estructuras lingüísticas complejas y vocabulario adecuado, pudiendo presentar inadecuaciones ocasionales en la comunicación, sobre todo en contextos desconocidos. Quienes son capaces de obtener este certificado tienen condiciones para interactuar con soltura en las más variadas situaciones que exigen dominio del PLE.

El *Certificado Avançado Superior* es atribuido al candidato que cumple todos los requisitos del nivel *Avançado* pero cuyas inadecuaciones en la producción escrita y oral son menos frecuentes que en aquel nivel (Amorim Lima, 2008: 60-62).

La entidad responsable por la elaboración del Celpe-Bras es una Comisión Técnica formada por profesores del área de *Português do Brasil para Estrangeiros*

(PBE), todos ellos con una pos graduación o un doctorado, que trabajan en instituciones de enseñanza superior y con una franja etaria superior a 25 años. Hasta el año 2007 habían participado o participaban en la Comisión Técnica 23 profesionales, 17 mujeres y 6 hombres (Amorim Lima, 2008: 62).

A partir de lo expuesto hasta aquí sobre las características de los exámenes CAPLE y Celpe-Bras se pueden sacar algunas conclusiones. Según McNamara (2000) los exámenes pueden tener el propósito de evaluar el conocimiento de un alumno o el de verificar la actuación del candidato. Los primeros suelen estar asociados a procesos de enseñanza y se reportan, en esos casos, a los currículos de las instituciones; los segundos, a su vez, consideran las interacciones comunicativas como su principal referencia de análisis. Del mismo modo, el propósito del examen no está vinculado con un proceso previo de enseñanza, sino a una expectativa de interacción exitosa en algún contexto de interacción lingüística que se especifica en el examen. El Celpe-Bras es un ejemplo del segundo tipo de examen (Ferreira, 2012: 23).

Cuanto a la metodología los exámenes pueden clasificarse como tradicionales o de desempeño. Los primeros se caracterizan por utilizar papel y lápiz, utilizar ítems de elección múltiple y tender a evaluar separadamente el conocimiento de la gramática, el vocabulario, etc. Los exámenes de desempeño, a su vez, evalúan por medio de situaciones comunicativas en las cuales el habla, no solo la escritura, son objetos de análisis normalmente juzgados por más de un evaluador (McNamara, 2000). El Celpe-Bras se caracteriza como un examen de desempeño. En primer lugar, es un examen que evalúa no ítems que

aisladamente intenten medir el conocimiento de forma fragmentada, sino tareas comunicativas complejas en las cuales los candidatos deben de producir textos orales y escritos que sean adecuados al propósito y al interlocutor (Ferreira, 2012). En segundo lugar está de acuerdo con las conclusiones de investigación que apuntan que el desempeño eficaz en una lengua implica el buen uso de las reglas implícitas en las situaciones cotidianas tanto como el conocimiento de las reglas gramaticales (Monteiro Cielo, 2012: 25). Por último, porque propone una evaluación integrada, al centrarse en la actuación, que tiene naturaleza holística. Es decir, no evalúa por medio de elementos aislados, situación que destruye dicho aspecto (Morrow, 1981).

Resumidamente, el examen Celpe-Bras es un prototipo de evaluación que pretende evaluar el dominio del portugués a través de la actuación de los candidatos en tareas que simulan contextos auténticos de uso de la lengua (Schoffen, 2009). Para aclarar la diferencia entre tarea y ejercicio recurrimos a Scaramucci (1995:80):

*Tarefa é um termo usado em Lingüística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, e procura especificar, para a linguagem, usos que se assemelham ou estão muito próximos daqueles que têm na vida real. Ela permite a apresentação de conteúdos autênticos ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um contexto maior de comunicação, para que o candidato possa ajustar o registro às necessidades da situação.*

En este sentido, se dice textualmente en el *Manual do Candidato*, que el Celpe-Bras es un examen de naturaleza comunicativa, lo cual significa que no se busca comprobar los conocimientos respecto a la lengua, por medio de cuestiones sobre la gramática y el vocabulario, sino la capacidad de uso de esa lengua. El manual añade que la competencia del candidato es, por lo tanto, evaluada por medio de su actuación en tareas que se asemejan a situaciones que puedan ocurrir en la vida real. Aunque no hay cuestiones explícitas sobre la gramática y el vocabulario, esos elementos son importantes en la elaboración de un texto, oral o escrito, y son llevados en cuenta en la evaluación del candidato.

El *Manual do Candidato* hace más claro el marco teórico sobre el cual asienta el Celpe-Bras cuando dice que este tiene como base una visión del lenguaje como acción conjunta de participantes que tienen un propósito social. Además, considerando lengua y cultura como entidades indisociables, el concepto de *proficiência*, en el cual se basa el examen, consiste en el uso adecuado de la lengua para desarrollar acciones en el mundo. En ese sentido, la práctica del lenguaje tiene que llevar en cuenta el contexto, el propósito y el (los) interlocutor (es) envuelto (s) en la interacción con el texto (*Manual do Candidato 2010*:<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/manual/manualCandidato2010.pdf>)

Hay que destacar que el candidato al Celpe-Bras es evaluado por medio de su *desempenho* o performance. Se trata de algo bastante enriquecedor ya que por muchos años el objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje y evaluación era que el candidato adquiriera y demostrara su conocimiento de PLE. Por esa

razón eran suficientes prácticas estructuralistas, materiales didácticos y clases centradas en reglas gramaticales, vocabulario y, por ejemplo, ejercicios de rellenar huecos (Schlatter, 2006: 175). Con el avance de la investigación lingüística, se llegó a la conclusión que el todo comunicativo es más grande que la suma de sus partes, por lo que una evaluación que esté basada en la separación de los varios componentes se considera hoy como incompleta. Si se separa una lengua en partes estas pueden ser objeto de estudio y análisis, pero no servirán para sacar conclusiones acerca de la competencia o no de los evaluados con relación a la función por excelencia de cualquier lengua del mundo: permitir a quienes la usan comunicarse de forma efectiva.

Saber conjugar los verbos correctamente o conocer las reglas de la sintaxis no sirve de mucho si el que lo hace no es capaz de articular todo los elementos que conoce en la composición de un enunciado –oral o escrito– apropiado al contexto social en el cual se encuentra. Tener competencia en una lengua es más que dominar sus aspectos abstractos: es saber emplearla al interaccionar con el mundo en acciones concretas, que puedan ir de las más prosaicas a las más específicas. Es esa competencia la que es objeto de evaluación en el Celpe-Bras (Monteiro Cielo, 2012: 25). Así pues este es un examen que, al proponer una evaluación basada en géneros del discurso, ha dado un gran paso en adelante en relación a los exámenes de ítems aislados y a otro tipo de exámenes que se proponen evaluar comprensión y producción de forma descontextualizada (Schoffen, 2009: 134).

Igualmente es positivo el hecho de que el Celpe-Bras utilice o adapte textos orales y escritos reales –artículos de periódicos o reportajes televisivos, por ejemplo- porque eso contribuye a que los candidatos, en su preparación para el examen, busquen también clases o materiales que estén basados en un concepto de la lengua actual, interactivo, dinámico. Comparado con el material usado en el componente *Compreensão do Oral* de los exámenes CAPLE, se aprecia que éste no es auténtico, ya que se trata de diálogos producidos por el equipo del CAPLE.

Otro factor positivo en relación al examen Celpe-Bras es el hecho de que la Comisión Técnica, responsable de la elaboración de los exámenes, seleccione textos de diversos dominios, géneros, tipos y fuentes, que configuran diferentes discursos y abordan determinados temas. Se utiliza aquí la acepción de tipo textual presente en Marcuschi (2003: 22) cuyo significado designa una secuencia teóricamente definida por la naturaleza lingüística de su composición (aspectos lexicales, sintácticos, tiempos verbales, relaciones lógicas) y abarcando unas cuantas categorías como la narración, la argumentación, la exposición y la descripción.

Es decir se ofrece, a partir de sus propias representaciones de la lengua y da cultura, inscritas en el contexto cultural y histórico que comparten, elementos que contribuyen para que los candidatos y los demás agentes sociales relacionados con el examen configuren o reconfiguren su visión de Brasil y de los brasileños (Amorim Lima, 2008: 67). Este aspecto no es nada despreciable si

pensamos que muchos de los que hacen el examen tienen como objetivo irse a trabajar o estudiar a Brasil.

El Celpe-Bras es un prototipo de evaluación que ha sido ya objeto de muchos trabajos de investigación. En uno de ellos (Azeredo, 2008) se buscó averiguar si el Celpe-Bras está pautado por las corrientes teóricas contemporáneas y si las tareas propuestas a los candidatos están de acuerdo con dichas teorías. La respuesta fue afirmativa en ambos casos. Hay que hacer notar que este examen está ancorado en el concepto de Bakhtin de lengua como discurso, indisociable de sus hablantes, de sus actos, de las esferas sociales y de los valores ideológicos (Azeredo, 2008; Citelli, 2005) y en los conceptos de Vygotsky de mediación, funciones psicológicas superiores y desarrollo (Azeredo, 2008; Freitas, 2003). Por otra parte se concluyó que las tareas del Celpe-Bras están de acuerdo con el marco teórico que lo sostiene.

En definitiva: este examen presenta una visión de la evaluación más comunicativa, interactiva y dialógica que los exámenes tradicionales, normalmente basados en ejercicios estructurales, como rellenar huecos o la elección múltiple que no hacen objetiva la búsqueda de una capacidad de uso por medio de actividades genuinamente comunicativas; su enfoque está orientado a la acción, no considera solamente los recursos cognitivos, afectivos, volitivos, sino también el conjunto de las capacidades que los individuos poseen y ponen en práctica como actores sociales. En lugar de una certificación cuantitativa de aciertos en relación al uso de la Norma Culta, se hace una evaluación cualitativa del desempeño del candidato dentro del objetivo de la



tarea, siendo la actuación evaluada mediante el uso del lenguaje (Azeredo, 2008: 3).

Al ser un prototipo basado en tareas, el examen Celpe-Bras lleva al alumno a tratar cuestiones formales de la lengua a través del diálogo con el examinador, en un marco discursivo. Por otra parte, la negociación de sentido, propia de toda comunicación auténtica, también está presente en este tipo de examen. Los exámenes similares al CAPLE, de enfoque atomístico y, por lo tanto, basado en puntos aislados, generan una pérdida de la habilidad de síntesis, lo cual no es benéfico para el uso de la lengua, mientras que un examen de enfoque más comunicativo y basado en elementos integrados, beneficia dicha habilidad (Otero Brabo Cruz, 2006). No obstante, se debe tener en cuenta que los tests fragmentarios también pueden ser útiles en un enfoque comunicativo porque son más efectivos para evaluar el control del aprendiz sobre los componentes aislados de la competencia comunicativa y son más fáciles de administrar y cuantificar. El punto clave es que esos elementos deberán integrarse a una actuación lingüística significativa (Otero Brabo Cruz, *idem*), lo cual es más visible en el examen Celpe-Bras que en los exámenes CAPLE.

Contrariamente a lo que ocurre con los exámenes Celpe-Bras, parece que los exámenes CAPLE no han entusiasmado demasiado a los investigadores hasta la fecha. Sin tener la pretensión de pensar que este trabajo es el primero que dedica una parte importante a esos exámenes, la verdad es que la búsqueda de trabajos de investigación sobre los exámenes CAPLE se reveló infructífera. Tampoco es fácil investigar sobre este tema. Incluso los interesados en realizar

dichos exámenes no encuentran en el sitio web del CAPLE la orientación que necesitan: contrariamente a lo que ocurre con el Celpe-Bras, por ejemplo, no hay acceso a modelos de exámenes CAPLE de épocas anteriores. Es verdad que la página web del CAPLE llegó a tener, en su momento, un ejemplar de cada examen pero actualmente –junio de 2014– solo tiene disponible un ejemplar del CIPLE, el más sencillo y menos interesante de los cinco diplomas que otorga la Universidad de Lisboa.

Los criterios de evaluación tampoco son accesibles para los candidatos. Otra carencia destacable es el hecho de que, en el apartado *Quem somos?* realmente esa pregunta se queda sin respuesta pues nada se dice sobre quienes forman parte del equipo CAPLE. La información que consta de ese apartado tiene que ver con las actividades que lleva a cabo el equipo, con el reconocimiento de los exámenes y con la ALTE, pero quien consulta la página web del CAPLE sigue sin saber nada del perfil académico y profesional de los miembros del equipo. Posiblemente un poco más de transparencia y una información más completa sobre los aspectos apuntados en este apartado beneficiaría a todos los implicados, especialmente a los interesados en presentarse a estos exámenes. Por consiguiente se deja aquí una sugerencia en ese sentido a los responsables del CAPLE.

**Parte V**

**Validez, Simulación y Juego y  
Portugués como Lengua Extranjera**



## PARTE V: Validez, Simulación y juego y Portugués como lengua extranjera

---

### 5.1 Concepto de validez

Muchos profesores y responsables de evaluación educativa se preguntan con frecuencia: "¿Cómo puedo saber si mi instrumento de evaluación se puede considerar bueno o no?" (Grubert dos Santos, 2007). Contestar a esta pregunta no es fácil, sobre todo porque no existe el mejor método evaluativo, sino que el mejor es siempre el más adecuado a las necesidades del evento educacional en cuestión (Bachman y Palmer, 1996). No obstante, la literatura sobre el tema recoge algunos criterios que permiten averiguar si un examen u otro instrumento de evaluación presenta coherencia con los objetivos del evaluador y del evaluado: fiabilidad, validez y practicidad (Brown, 2001), interactividad, autenticidad y efecto sobre los currículos previos (Bachman y Palmer, 1996).

Algunos investigadores (Pastor, 2007; Madrid, 1997) apoyan esta visión, coincidiendo en que, para que una prueba o examen sea útil, particularmente cuando se intenta evaluar el componente oral, tiene que presentar cinco propiedades: fiabilidad, autenticidad, impacto, viabilidad y, evidentemente,

validez, además de la interactividad que añaden Bachman y Palmer. La fiabilidad y la validez son las propiedades básicas.

La fiabilidad es una de las propiedades más importantes que debe presentar un examen; es fiable si ofrece estabilidad y consistencia. Por ejemplo, cuando se aplica el examen a la misma persona o grupo en ocasiones distintas y se obtienen los mismos resultados, se prueba la consistencia (Bachman y Palmer, 1996; Hughes, 2003).

Para obtener niveles altos de fiabilidad se debe monitorizar tanto la confección del examen como su aplicación y su corrección. El entorno de aplicación, por ejemplo, puede influir en los resultados de los examinandos. Brown (2001) anota como ejemplo una situación de evaluación de la comprensión oral en la que el ruido que llega de la calle puede afectar más a los alumnos a quienes les toque sentarse cerca de la ventana. Además del examen y del entorno en el que se aplica, también el evaluador, el propio evaluado o errores aleatorios en la medición pueden influir en la fiabilidad de los resultados, como hemos visto en el capítulo III.

Con frecuencia, se asume que el primer requisito de una prueba es la validez, pero hay que recordar que, para ser válido, un instrumento de medida tiene que ser fiable; sin embargo, la inversa no es cierta. No todo instrumento que presenta fiabilidad tiene validez (Hernández Sampieri et al., 2010). Por ejemplo, el testimonio de un testigo de un crimen ante un tribunal puede ser siempre el mismo -tiene fiabilidad- pero eso no garantiza que esté diciendo la verdad. Sin embargo, si ese mismo testigo cambia su testimonio cada vez que cuenta su

versión de los hechos, no presenta ni fiabilidad ni validez (Andrade Martins, 2006: 2).

En cuanto a la forma en que la corrección influye en la fiabilidad, es importante en las pruebas abiertas que haya más de un evaluador y que los evaluadores sean entrenados en el uso de los criterios que deben utilizar en la corrección y puntuación de las pruebas. Este aspecto asume especial relevancia en el caso de la evaluación de la lengua en uso (como es la expresión oral), pues se trata de algo bastante complejo. En el caso de las pruebas abiertas es útil que los criterios aparezcan especificados en una parrilla de corrección que debe ser usada a lo largo de todo el proceso (Grubert dos Santos, 2007). En cuanto a los exámenes a gran escala, es muy importante, para aumentar la fiabilidad, que la prueba sea evaluada y puntuada por dos evaluadores de forma independiente (Brown, 2001), para que haya concordancia entre jueces, es decir, para minimizar el riesgo de que la variación entre evaluadores comprometa la fiabilidad.

Existen varias formas de averiguar la fiabilidad, una de las cuales es el llamado test-retest, en el cual se repite la medición con los mismos sujetos y se comparan los resultados. También se pueden aplicar dos tests o mediciones equivalentes y comparar los resultados. Por último, se puede subdividir el test en dos partes equivalentes -algo que, en muchas ocasiones, no es fácil de conseguir- e examinar la consistencia de resultados en esas dos partes. A este proceso se llama *split-half reliability* (Andrade Martins, 2006).

Una de las medidas de la fiabilidad es la concordancia entre jueces. En este caso, lo que se pretende es comprobar si los diferentes observadores, utilizando los mismos métodos de medición, obtienen resultados consistentes. Es importante averiguar dicha consistencia, ya que la variabilidad inter-observadores es una importante fuente de error de la medida de la variabilidad de las puntuaciones. Cuando los datos manejados son de tipo categórico, el índice más conocido para determinar la consistencia interjueces es el índice kappa de Cohen (López de Ullibarri y Pita Fernández, 1999). Se trata de un tipo de fiabilidad particularmente importante en el caso de la evaluación de la actuación de los candidatos en el área de lengua extranjeras, ya que suele haber bastante variación entre jueces en este tipo de pruebas. Por esa razón, es esencial el entrenamiento de los evaluadores y la definición clara de los criterios de evaluación. Por ejemplo, "expresa matices sutiles" o "...se puede entender con cierto esfuerzo" (MCER, 2002) pueden dar origen a interpretaciones diferentes por parte de los evaluadores.

La necesidad de formación de los evaluadores ha sido puesta de relieve en múltiples investigaciones, entre las que se encuentra la llevada a cabo en el proyecto europeo INCODE (Innovation Competencies Development) sobre la evaluación de competencias de innovación. El principal objetivo de INCODE es crear un instrumento que pueda medir la adquisición de competencias cuando se usan metodologías activas como la que propone la Pedagogía de la Innovación, término acuñado por la Universidad de Ciencias Aplicadas de



Turku (Finlandia), socio coordinador del proyecto<sup>1</sup>. El instrumento, o *Innovation Competence Barometer* (Watts et al., 2013), es la base del proyecto que está enfocado a la evaluación de los estudiantes cuando producen muestras de capacidades y habilidades. Para ello, es fundamental el entrenamiento de los evaluadores, ya que la calidad de un instrumento destinado a la evaluación de competencias depende, en gran medida, del profesionalismo y grado de precisión de aquellos que lo utilizan.

La planificación de los cursos de formación de evaluadores está basada en la premisa de que las habilidades y actitudes que conforman la competencia de innovación son observables en un contexto en el que actúan los evaluados. El evaluador se enfrenta a una multiplicidad de tareas: tiene que ser capaz de percatarse a la vez del comportamiento del candidato individual y de todo el grupo; de fijarse tanto en el lenguaje verbal como en la no verbal; de contemplar lo que se dice textualmente y lo que no; y de atender al mismo tiempo las escalas y conceptos del Barómetro. Es difícil porque los evaluadores tienen, como todos los seres humanos, una limitada capacidad de procesamiento de información. Ante el desafío de una situación semejante, es normal que los evaluadores empleen estrategias distintas para manejar tanta información, lo cual origina dificultades para mantener la consistencia. Esta es la principal causa de la falta de acuerdo entre jueces que caracteriza, en muchas ocasiones, las pruebas orales (Watts et al, 2013: 6038). Si a las diferencias en la forma de ser y de procesar la información se añaden las diferencias en formación,

---

<sup>1</sup> Los otros socios son Universidad Politécnica de Valencia (España), Universidad de Ciencias Aplicadas de Hamburgo (Alemania) y *Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen* (Bélgica).

autoconfianza, bagaje cultural, etc., se hace más clara todavía la necesidad de entrenar a los evaluadores para mejorar la precisión de los resultados que se obtienen. Las investigaciones realizadas por Woehr y Huffcutt (1994), Bernardin y Pence (1980), Sulsky y Day (1994) y Thornton y Zorich (1980), citados en Watts et al. (2013) afirma que la formación de evaluadores parece efectiva.

Los errores que cometen los evaluadores reducen la fiabilidad de las puntuaciones, la validez y la utilidad de la evaluación de competencias. Es conveniente que los evaluadores tengan conciencia de ello, pues, solo de esa forma tomarán medidas para evitar los errores, lo cual, en principio, aumentará la objetividad y la exactitud de los resultados. Los errores más típicos de los evaluadores son la indulgencia o su contrario, la severidad, la tendencia a atribuir puntuaciones cercanas al punto medio de la escala y de evitar los extremos (efecto centrípeto), el efecto halo que se manifiesta cuando el evaluador se deja influir por la impresión general y atribuye notas a aspectos específicos a partir de esa impresión, el error por contraste o similitud (atribuir una nota bajo la influencia de la semejanza o no semejanza entre el evaluador y la persona que está siendo evaluada) y el efecto primicia, que es el hecho de atribuir una nota a partir de la impresión inicial, ignorando la información que la contradiga y destacando y valorando la información que la confirme (Watts et al, 2013: 6038).

La concienciación de los posibles errores, aunque útil, es insuficiente, según Watts et al. (2013), por lo que hay que combinarla con entrenamiento en la observación del comportamiento (Hauenstein, 1998, citado por Watts et al.

2013) mediante ejercicios. Por último, un programa de formación ha de preparar a los evaluadores en el marco de las actuaciones que puede esperarse en un determinado contexto.

Al entrenar al evaluador en la observación del comportamiento, el foco de la atención está en el proceso de observación, detección, percepción y reconocimiento de determinados aspectos relevantes del comportamiento. Se pueden cometer varios errores que comprometen la exactitud de los resultados, como pueden ser la pérdida de detalles por efectos de la simplificación o categorización, errores provocados por el contexto y/o por los prejuicios, entre otros. Una forma de controlarlos es que los evaluadores tengan en cuenta la distinción entre procesamiento automático y procesamiento controlado de la información (Thornton Y Zorich, 1980, citado por Watts et al., 2013), ya que, de esta forma están forzados a centrarse con más atención en los criterios de evaluación.

El entrenamiento relacionado con el marco de actuación se basa el papel de juez que ha de desempeñar el evaluador, que tiene la obligación de emitir un juicio y que, para ello, debe hacer inferencias a partir de las actuaciones que observa. Los formatos de actuación por sí solos no pueden especificar todo los factores que el evaluador debe de considerar para ser capaz de emitir juicios válidos. El objetivo principal es disminuir la arbitrariedad de las evaluaciones de las actuaciones por medio de la discusión sobre lo que debe de ser una actuación según un modelo normativo común. Los evaluadores se entrenan con ejemplos representativos, videos y situaciones de *role-play* que muestran modelos de

actuación de nivel alto, medio y bajo. A la presentación de los ejemplos, sigue la puesta en común entre evaluadores sobre las discrepancias entre los valores han atribuido y los que se consideran modelos. La investigación demuestra que el entrenamiento en el marco de actuación mejora significativamente la exactitud de los resultados (Woehr y Huffcutt, 1994; Bernardin y Buckley, 1981 y Athey y McIntyre, 1987, citados en Watts et al., 2013).

Otro criterio complementario de validez que debe orientar el proceso de elaboración de un instrumento de evaluación, como se ha mencionado antes, es la autenticidad. La autenticidad es la correspondencia entre el tipo de tarea elaborada para un examen y las características de uso de una lengua fuera del contexto de examen, que Bachman y Palmer definen como *TLU tasks (Target Language Use tasks)* o tareas de uso de la lengua meta (1996). Un examen tiene autenticidad si presenta ejemplos de cuestiones que simulan los tipos de necesidades comunicativas que el candidato encontrará en el mundo real. Se pueden distinguir autenticidad situacional y autenticidad en la interacción. La primera tiene que ver con la relación entre las tareas que componen la prueba y las situaciones de la vida real. Por ejemplo, es poco auténtico pedir a un candidato que diga el pretérito de un verbo si es poco probable que en su vida cotidiana alguien le pida eso. Sin embargo, es auténtico contar algo que nos haya pasado (en el que se usa el pretérito), pues esa es una actividad que todos vivimos casi a diario (Madrid, 1997: 258).

La autenticidad en la interacción tiene que ver con los conocimientos, destrezas y habilidades que necesitaría el examinado para actuar en una situación real

parecida de uso de la lengua (Pastor, 2007: 449). Este tipo de autenticidad proporciona la oportunidad de que se haga una evaluación auténtica, que demanda de los aprendices la resolución activa de tareas complejas con el máximo grado de verosimilitud, mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales (Herman, Aschbacher y Winters, 1991: 2). Hay autores (Bachman y Palmer, 1996: 24) que relacionan la autenticidad con la validez de constructo pues, cuánto más auténtica sea una tarea, más inferencias se pueden hacer sobre la posible actuación de los candidatos en cuanto al uso que harán de la lengua estudiada en una situación extra-examen.

Dos ejemplos de interacciones comunicativas auténticas podrían ser defender un punto de vista divergente en una discusión o saber reclamar en una tienda un artículo defectuoso. Una metodología muy eficaz para llevar a cabo dichas interacciones es la de Simulación y Juego, que tiene en la autenticidad uno de sus puntos fuertes.

Además de la fiabilidad y la autenticidad, la prueba debe intentar tener un impacto positivo. Por una parte, los exámenes son, de cierta forma, un reflejo y una representación de los objetivos y valores de una sociedad. Por otra, sigue siendo cierto que los niveles, escalas y sistemas de evaluación dependen de la autoridad de los expertos que los han creado o del estatus político de los organismos que los controlan y promuevan (De Jong, 1990, citado por Figueras, 2005). Al mismo tiempo, los resultados de una evaluación tienen consecuencias

sobre un individuo y/o un grupo, por lo que los exámenes deben ser cuidadosamente administrados.

Es ese efecto sobre los individuos y la sociedad lo que se conoce como Impacto (*Washback effect*), término que designa la influencia de una prueba sobre los currículos previos. Un ejemplo es el éxito de un responsable de la redacción de los exámenes finales en una academia al ser capaz de cambiar la didáctica de las clases de sus colegas al cambiar el examen final. Había diseñado un examen mucho más comunicativo que los anteriores, lo que obligó a sus compañeros a cambiar el enfoque de sus clases para que los alumnos no suspendieran (Cassany, 1993: 10). Otro ejemplo más frecuente es que los exámenes a gran escala tienen normalmente un gran impacto, pues condicionan la adopción de métodos y materiales didácticos, currículos y, en consecuencia, actitudes de profesores y alumnos. Ese impacto puede ser positivo o negativo (Scaramucci, 2004).

Schlatter, Garcez y Scaramucci (2004) hacen referencia a algunos factores decisivos para potencializar la probabilidad de un efecto retroactivo positivo: la calidad del instrumento de evaluación, lo cual tiene que ver con la validez en sus varias formas y con la coherencia del instrumento con el constructo que subyace a la prueba; los criterios de corrección, que deben estar debidamente explicitados, con preguntas bien elaboradas e instrucciones claras, sin ambigüedades, explicitando la naturaleza y el nivel de competencia que se requiere; el conjunto de información sobre el examen, que debe quedar explícito en su formato y el nivel de exigencia, así como su enfoque orientador; la lengua

evaluada, que debe de tener un status importante en el contexto de uso del examen, que también debe ser relevante para los alumnos; y la buena formación del profesor/evaluador (Schlatter, Garcez y Scaramucci, 2004).

Se debe intentar evitar el impacto negativo debido al sesgo, que ocurre, por ejemplo, cuando, en un prueba de comprensión o expresión oral se usa un acento que resulta más fácil para algunos examinados que para otros (Pastor Villalba, 2009: 11). Este es un ejemplo de cómo el factor examen puede comprometer la fiabilidad. El impacto puede influir no solo en el funcionamiento de una institución, sino en la sociedad y el sistema educativo (Madrid, 1997).

La viabilidad o practicidad es otro criterio que debe considerarse en una prueba. De nada serviría una prueba perfecta si fuera demasiado costosa a nivel de recursos humanos, económicos u otros. La viabilidad/practicidad es definida por Bachman y Palmer (1996) como la relación entre los recursos necesarios para el desarrollo de un examen, su aplicación y los recursos disponibles para esas actividades. Un examen o cualquier otro tipo de instrumento de evaluación es considerado práctico si los recursos disponibles para las actividades relacionadas con él se corresponden o exceden a las necesidades exigidas para el desarrollo o aplicación del mismo (Grubert dos Santos, 2007: 44). Para ello es conveniente contestar a preguntas como: ¿Con qué recursos cuento?; ¿Qué restricciones tengo? (Pastor, 2007: 449). Otro factor que se ha de prever es el tiempo. Hay que diseñar prototipos de evaluación en

función de los recursos humanos y tecnológicos disponibles y con un tiempo de aplicación que esté dentro de límites racionales (Madrid, 1997: 259).

La interactividad ha de estar presente en una prueba, según Bachman y Palmer (1996), quienes defienden que en un instrumento de evaluación de lengua extranjera interaccionan la extensión de la prueba y el tipo de relación que se establece entre las características individuales de un candidato y la realización de las tareas del examen. Ofrecen una tabla de doble entrada para ejemplificar lo que son exámenes/pruebas con alta/baja interactividad y autenticidad. Así, en una prueba/un examen para selección de mecanógrafo, si los examinandos no dominan muy bien el idioma, pero han desarrollado la habilidad de copiar/digitalizar textos de forma rápida e eficaz, la prueba tendría un alto grado de autenticidad –pues la prueba tiene que ver con el trabajo que desempeñarán los seleccionados- pero un bajo grado de interactividad, porque estos individuos solamente copian lo que está escrito, sin necesidad de traducir o dominar la lengua. Si para el proceso de selección se utilizara, en lugar de una prueba de digitalización, una pequeña conversación sobre temas como la comida, el tiempo, la ropa, etc. o una entrevista, la autenticidad de la prueba sería baja porque la tarea empleada para hacer la selección no tiene nada que ver con el trabajo de digitalizar textos pero la conversación/ entrevista tendría un alto grado de interactividad.

Un ejemplo de baja autenticidad y baja interactividad, según los mismos autores, es un test de inglés para admisión en una universidad americana en el que los candidatos deben hacer la correspondencia entre una serie de términos



y sus significados. Tiene autenticidad baja porque difícilmente se presenta este tipo de tarea a alumnos extranjeros en universidades americanas con el propósito de evaluar su comprensión de textos académicos; tiene poca interactividad porque el candidato no tiene que producir nada en la lengua extranjera ni tiene que utilizar estrategias metacognitivas (Bachman y Palmer, 1996).

La combinación más interesante para este trabajo es la de alta interactividad/alta autenticidad. Por ejemplo, con la utilización del *role-play* para evaluar los candidatos que optan a un puesto de vendedor, el evaluador puede hacer inferencias sobre la prestación del candidato como vendedor en el mundo real porque la tarea es auténtica. Por otra parte, el candidato es obligado a interactuar con el supuesto cliente, ya que la tarea es interactiva (Grubert dos Santos: 2007: 42).

Sin embargo, si una prueba no es válida, de poco sirve una prueba que sea fiable, auténtica y viable. La validez es probablemente el mayor atributo de una prueba y se basa en una idea sencilla: ¿Evalúa la prueba correcta y exclusivamente lo que se supone que debe de evaluar? El aspecto fundamental que distingue los conceptos de fiabilidad y validez es que, mientras que la fiabilidad se refiere esencialmente a la precisión y constancia con que un determinado instrumento mide el objeto en cuestión<sup>2</sup>, la validez se relaciona y

---

<sup>2</sup> Por ejemplo: si se usa un metro para medir una mesa y un lunes se saca la conclusión de que mide 1,80 x 1,30, si se repite la operación el jueves la mesa tendrá que medir lo mismo. Si no es así es porque algo pasa con el metro que se ha utilizado o con la capacidad de la persona para usarlo. Es evidente que en asuntos de naturaleza material, como en este ejemplo, es mucho más fácil obtener la deseada fiabilidad que en temas basados en constructos, como pueden ser la inteligencia o el conocimiento. Igualmente los temas sociales presentan dificultades para contrastar su fiabilidad: "*Nem sempre o mesmo acontece em*

solo se justifica en términos de utilidad de las medidas obtenidas. Por ejemplo, si por sospecha de diabetes alguien se somete a un análisis de sangre después de un exuberante banquete y sale un nivel alto de glucemia, el resultado es fiable, puesto que los instrumentos utilizados han medido bien la cantidad de azúcar en la sangre. Sin embargo, tal valor no es válido porque la situación no es normal, por lo que sería peligroso para la salud de dicho paciente que un médico, basándose en dicha analítica, le recetara medicación para bajar el nivel de azúcar en sangre.

La fiabilidad es, pues, una cualidad de las puntuaciones de las pruebas en sí mismas, que muestra hasta qué punto dichos resultados están libres de errores de medida. Hace referencia al grado en que las puntuaciones obtenidas al aplicar las pruebas a un sujeto, o muestra de sujetos, reflejan su nivel real en el rasgo o característica medida, esto es, el grado en que estas puntuaciones están libres de los errores aleatorios presentes en cualquier proceso de medición. Por otra parte, la validez es una cualidad de la interpretación y el uso de esas pruebas que nos informa hasta qué punto son útiles, apropiadas y pertinentes para un uso particular (Cantera Adrados, 2011:82).

La validez es también una cuestión de grado, por lo que no se puede hablar de este concepto en términos absolutos; no se puede decir que tal test o tal examen es o no es válido. Un instrumento de evaluación no tiene un coeficiente fijo de validez que sirva para cualquier propósito o grupo de individuos. La validez es

---

*relação às medidas de variáveis do universo social onde a instabilidade dos fenómenos e fatos observados dificultam a própria construção de instrumentos de aferição, pois as contínuas modificações do ambiente tornam bem mais difíceis a determinação da constancia das medidas, isto é, geralmente dificultam a obtenção de um elevado grau de confiabilidade" (Andrade Martins, 2006).*

siempre aplicada e interpretada de acuerdo con el fin de los exámenes y el perfil de los examinados (Ruiz Bolívar, 2013). Esta característica intrínseca a la validez debería obligar a un lenguaje más preciso, es decir, cuando se designa un examen como válido, dicho término debería de estar obligatoriamente seguido de la preposición "para". De esta forma quedaría clara la idea de que un test puede ser válido para algunos propósitos pero no para otros (Henning, 1987: 96 citado en Alderson et al., 1995: 89).

Siguiendo con el ejemplo de la medición del azúcar en sangre después de un banquete: si se dice que se ha medido el nivel de azúcar normal del paciente –si éste es el constructo del cual se parte- se está cometiendo un error, ya que no hay relación entre ese constructo y lo que efectivamente se ha medido, que es el nivel puntual del azúcar en la sangre. Dicha medida podría ser fiable pero no es válida, como se ha comentado antes, y de nada serviría en términos médicos. Este sencillo ejemplo demuestra que la validez está estrechamente relacionada con el uso que se hace –o se pretende hacer- de los resultados obtenidos durante el proceso de medición o evaluación. La validez de las inferencias que se pueden hacer a partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos al aplicarles una prueba se refiere, en definitiva, al grado de relación que se puede establecer entre la evidencia empírica obtenida y el concepto teórico que se tiene del constructo que se intenta medir (Barbero García, 2003: 303).

En resumen, para muchos autores (Guilford, 1954; Nunnally, 1967; Anastasi, 1976; Magnusson, 1982 y Ruiz Bolívar, 2013, entre otros), la validez se percibe como una valoración de hasta qué punto son apropiadas y adecuadas las

interpretaciones y los usos que se dan a una determinada prueba o examen. En sentido general, la validez de una prueba, examen o cualquier instrumento de evaluación, tiene que ver esencialmente con estas dos preguntas: ¿qué miden las puntuaciones obtenidas? y ¿qué predicen esas puntuaciones?

---

## 5.2 Tipos de validez

Aunque en la bibliografía sobre el tema se puedan encontrar referencias a tipos de validez, probablemente no sea ésta la mejor designación porque no hay más que una validez. Lo que hay son distintos tipos de *evidencia* de validez. Para determinar la validez de una prueba o examen, para "hacerle un test al test" (McNamara, 2000) hay tres categorías o métodos: el método de la validez de constructo, métodos internos y métodos externos (ver [www.cvc.cervantes.es](http://www.cvc.cervantes.es)).

La validez de constructo posee atributos externos e internos y es considerada a menudo el principal tipo de validez (Pérez-Gil, Chácon Moscoso y Moreno Rodríguez, 2000), pues se trata de un "concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de las relaciones teóricamente relevantes" (Messick, 1980: 1015).

La importancia de la validez de constructo viene del hecho de que la meta final de la validación es la explicación y comprensión; por lo tanto, se puede considerar que toda validación es validación de constructo (Cronbach, 1960).

Considerando que un constructo es una conceptualización teórica sobre un aspecto que no es medible u observable por métodos directos, este método de validación consiste en evaluar hasta qué punto una prueba o examen mide los constructos sobre los que se sustenta. Es la aproximación a la verdad que hay en la conclusión acerca de la precisión con que los resultados reflejan los constructos.

Se puede llevar a cabo esta operación por lo menos de dos formas: mediante juicio experto que explicita los constructos en los que se basan los ítems de la prueba (que es cercano a la validez de contenido) o mediante métodos estadísticos. Estos últimos son los más utilizados, como la matriz multirrasgo-multimétodo de Bachman, o el análisis factorial, que se puede subdividir en dos tipos, el análisis factorial exploratorio, de raíz inductiva, y el análisis factorial confirmatorio, de raíz deductiva (Pérez-Gil, Chácon Moscoso y Moreno Rodríguez, 2000: 443).

La validez de constructo debe contestar a una pregunta: ¿Mide este examen solo lo que dice que mide? Por ejemplo, si está definido como un examen para evaluar la expresión escrita ¿mide solo eso o mide, además, la competencia pragmática del candidato? Con el objetivo de poder justificar la interpretación que se hace de una determinada puntuación, se necesita evidenciar que la puntuación refleja el área del lenguaje que se quiere medir y no algo más. Para eso es necesario que se defina el constructo que se pretende medir (Bachman y Palmer, 1996: 21).

Si se piensa que, para construir un test, hay que definir el constructo y hacer un análisis del tipo de conductas que podrían ser tomadas como indicadoras de las distintas facetas de ese constructo, se está en el dominio de la validez de contenido. Si se quiere dar un paso más y, de entre todas esas conductas, se elige una muestra representativa de ítems que permiten medir dicho constructo, se estaría moviéndose en el área de la validez de constructo. Es, por lo tanto, normal, según Barbero García (2003), que en muchas ocasiones se confundan estos dos tipos de validez, lo cual justifica que algunos consideren la distinción entre ambas algo artificial.

La validez de constructo da sentido a las puntuaciones en los tests o exámenes. Si éstos son instrumentos que permiten describir de forma indirecta el grado en que los sujetos evaluados poseen las distintas características que dan forma al constructo –que es inobservable-, por validación de constructos se entiende el proceso que permite obtener evidencia acerca de la capacidad del test/examen en cuestión para medir dicho constructo. Se trata de un tipo de validez que intenta contestar a la pregunta “En qué medida refleja el constructo (su definición operativa) de un concepto el verdadero significado teórico de ese concepto?” (Gressler, 1989).

En otras palabras, la validez de constructo intenta contestar a la pregunta “¿Hasta qué punto un instrumento mide realmente un determinado rasgo o una determinada capacidad o conocimiento y con cuánta eficiencia lo hace?” De esta forma, la validez de constructo se puede interpretar como una actividad de búsqueda e investigación por medio de la cual son testadas, confirmadas,

modificadas o abandonadas las teorías iniciales en las cuales se basa dicho constructo (Scaramucci, 2011: 107-108).

En el área de la evaluación de lenguas extranjeras se mide una serie de constructos. Por ejemplo, fluidez y pronunciación solo se puede medir de forma indirecta (un constructo es inobservable por definición), por lo que se hace imprescindible que se pueda obtener evidencia de que el instrumento mide realmente el constructo en cuestión (Ruiz Bolivar, 2013: 5).

Gronlund (1976) señala que la validez de constructo interesa cuando se quiere utilizar el desempeño de los sujetos para inferir la posesión de ciertas cualidades psicológicas o rasgos. Por ejemplo, en lugar de hablar de las puntuaciones que un sujeto ha obtenido, se puede hablar de su actitud hacia la matemática o de la valoración o significado que tiene para él. Lo que permite la validez de constructo es suponer, por medio de la conducta o desempeño del sujeto, la existencia en éste del constructo en cuestión, ya sea inteligencia, conocimiento de las matemáticas, actitud hacia determinados valores o cualquier otro concepto inobservable directamente.

Para estudiar la validez de constructo de un instrumento es indispensable que se defina de la mejor forma posible la conceptualización del rasgo, destreza, habilidad, competencia u otro, explicitando la teoría en la que dicha conceptualización se basa. Así, se podrá entender cómo se manifiesta el atributo bajo estudio, qué tipo de repercusión puede tener en la vida diaria del sujeto poseedor de dicho atributo y otras conclusiones más sutiles como, por ejemplo, qué condiciones favorecen o dificultan su expresión. Esta teoría, llamada Teoría

del Atributo, también sugiere las tareas que puedan hacer aflorar dicho atributo (Ruiz Bolivar, 2013).

Cronbach (1960) sugiere algunos pasos para establecer la validez de constructo. Por orden, en primer lugar, vendría identificar los constructos que puedan explicar la ejecución del sujeto; 2) formular hipótesis contrastables a partir de la teoría que enmarca a cada constructo y 3) recopilar los datos para probar dichas hipótesis, que se pueden enunciar en relación con algunos tipos generales de evidencia (Thorndike, 1989; Helmstadter, 1964). Entre los tipos de evidencia, los más utilizados son los correlacionales, siendo la validez convergente y discriminante los criterios que más frecuentemente se relacionan con el concepto de validez de constructo (Martínez García y Martínez Caro, 2009a y 2009b).

Se puede formular y evaluar hipótesis que planteen relaciones con otras variables en las que teóricamente es esperable una correlación positiva con el constructo en cuestión; esto es la validez convergente. Por otra parte, las hipótesis pueden predecir que no se espera ningún tipo de relación con el constructo objeto de validación; esto es la validez discriminante. De esta forma, se puede afirmar que, para que unas medidas sean válidas, las de un mismo constructo deben correlacionar altamente entre ellas, o sea, evidenciar validez convergente, o esa correlación debe ser mayor que la que existe en relación a medidas propuestas para otro constructo distinto (Campbell y Fiske, 1959).

Además de estas evidencias de validez, también se puede medir la validez de constructo analizando la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los



sujetos y otras medidas que dependan del atributo en cuestión. También se pueden estudiar los datos sobre las diferencias entre grupos, comparando las puntuaciones de los subgrupos que se puede esperar que difieren en el nivel del atributo. Por ejemplo, es esperable que los subgrupos "bajo auto-concepto" y "alto auto-concepto" obtengan distintos resultados de rendimiento escolar. Otra posibilidad es analizar la información referente al efecto de tratamientos o intervenciones experimentales sobre el atributo en cuestión. Se observó, por ejemplo, evidencia de que una estrategia formativa centrada en la realimentación positiva y crítica en las pruebas de evaluación formativa mejora el auto-concepto de los alumnos (Sánchez de Hurtado, 1994, citado por Ruiz Bolívar, 2013).

La última forma de contrastar la validez de constructo por medio de correlaciones es la consistencia interna. En este caso se podría predecir correlaciones altas entre ítems que supuestamente miden el mismo constructo (Ruiz Bolívar, 2013: 8).

La segunda categoría mencionada, la de validez interna, establece la validez de una prueba mediante el análisis de su propio contenido, por lo que se incluye aquí el método de la validez racional o de contenido, como es más conocido.

La validez de contenido está basada en el principio de que las tareas de un test son una muestra de todas las posibles tareas con que se puede medir una determinada destreza e intenta concluir si dichas tareas son pertinentes o no (Weir, 2005). Algunos autores consideran que la validez de contenido analiza hasta qué punto los elementos o ítems que componen un test son no solo una

muestra representativa, sino también relevante del constructo sobre el que se van a realizar posteriormente las inferencias. Así, los responsables de la elaboración de un test deben tomar medidas para garantizar que todas las conductas que presenten representatividad o pertinencia en relación al constructo que se pretende medir, formen parte del test (Barbero García, 2003).

Otra obligación de evaluadores y responsables de evaluación es asegurarse de que las preguntas o tareas del test cubren los aspectos fundamentales de las destrezas que pretenden evaluar y que lo hacen en la proporción correcta.

La forma más común de llevar a cabo un estudio de validación de contenido es utilizar un grupo de expertos que analicen dos aspectos fundamentales: si están incluidos todos los elementos que previamente se han calificado como definitorios de dicho dominio y si el test incluye o no aspectos irrelevantes del dominio de interés (Livingston, 1977).

A diferencia de otros tipos, la validez de contenido no puede ser expresada por medio de un índice o coeficiente, pues esta validez es determinada esencialmente por juicio experto. Para ello, el procedimiento más común es recurrir a dos expertos que tienen como tarea juzgar, de forma independiente, la bondad de los ítems que se piensa incluir en el instrumento, en términos de congruencia entre los reactivos y el universo de contenido, la claridad en la redacción y la tendenciosidad o sesgo. Se recuerda que reactivo es el estímulo del que se espera una respuesta que pueda ser calificada. El reactivo debe incluir los siguientes aspectos: instrucciones, valor en puntos, tiempos asignados, ejemplos (opcional), pasajes orales o escritos - en el caso de las

habilidades productivas- y condiciones de aplicación y ponderación. Los reactivos se dividen en abiertos y cerrados (Mendonza y Maldonado, 2013).

En el procedimiento para comprobar la validez de contenido, cada uno de los expertos recibe suficiente información sobre el propósito de la prueba o instrumento, la conceptualización del universo de contenido y la tabla de especificaciones, si se trata de pruebas de rendimiento académico. Después del análisis de los ítems propuestos, los expertos deben rellenar una planilla de validación, en la cual constan normalmente la congruencia ítem-dominio, la claridad, la tendenciosidad y un espacio para observaciones. Se recogen las puntuaciones dadas por los expertos y se toman las decisiones de acuerdo con las pautas siguientes. Si hay concordancia del cien por cien favorable al ítem pasará a formar parte del examen, prueba o instrumento; si la coincidencia es desfavorable al cien por cien será excluido y si hay una coincidencia mayoritaria pero no absoluta entre los jueces, esos ítems deben ser revisados, reformulados y, si procede, nuevamente validados (Ruiz Bolívar, 2013: 5).

Un método interno es el de la validez aparente o *face validity* (Schweigert, 1994), que permite establecer la validez de una prueba mediante la opinión intuitiva que tienen sobre ella un conjunto de individuos –expertos, usuarios y público en general- en cuanto al grado en que dicha prueba mide de forma lógica lo que quiere medir. Brown (2001) la define como la perspectiva del individuo que está siendo evaluado sobre lo que el examen evalúa. De esta manera, un examen tendrá validez facial o aparente si cumple las expectativas de los evaluados

sobre el tipo de tarea que se les pide en el prototipo de evaluación (Grubert dos Santos, 2007: 37-38).

Aunque la validez aparente pueda parecer un tipo de validez poco científico, es importante porque una prueba que no es tomada en serio por los evaluados no puede ser válida. Cuando una prueba carece de validez aparente o lógica, los sujetos, al no ver la relación existente entre las preguntas formuladas y el objeto, pueden rechazarla –ya sea no contestando o contestando de cualquier manera– y, de esta forma, invalidarla.

La importancia de la validez aparente, facial o lógica es visible también en investigación, ya que son muchos los autores que la incluyen junto con otros tipos de validez normalmente más considerados, como son las de constructo, contenido y criterio (Schweigert, 1994; Ramada-Rodilla; Serra-Pujadas y Delclós-Clanchet, 2013).

Un tercer tipo de validez interna es la validez de respuesta que consiste en contrastar la validez a través de técnicas destinadas a obtener información introspectiva de los evaluados sobre cómo han respondido a los ítems de esa prueba. Un ejemplo es en una entrevista preguntar por qué se ha contestado de una forma y no de otra<sup>3</sup>.

Por último, se puede hacer "un examen al examen" por medio de métodos externos, que también se pueden llamar de validez empírica o de criterio. Se trata de comparar los resultados obtenidos por los evaluados en la prueba y en otras pruebas destinadas a medir lo mismo. Lo que se pretende saber es si la

---

<sup>3</sup> Ver [www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/validez.htm](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/validez.htm)

prueba tendría los mismos resultados si fuera realizada con otras personas, grupos, contextos o situaciones (Cook y Campbell, 1979).

De entre los métodos externos, la validez de criterio es un tipo de validez que se ocupa de comparar la correlación que existe entre las puntuaciones obtenidas en el test objeto de análisis y las puntuaciones de otra prueba externa que se toma como referencia (Schweigert, 1984). Dicha prueba externa debe de cumplir por lo menos las tres condiciones siguientes: medir la misma habilidad, destreza o competencia; haber sido utilizada durante un periodo de tiempo largo y ser considerada de forma bastante amplia como una prueba fiable. La comparación se hace usando instrumentos estadísticos, sobre todo el coeficiente de correlación, que va desde uno cuando la concordancia entre las dos pruebas es absoluta y cero si hay una ausencia total de ella. Aunque lo más común es que la correlación entre dos tests o pruebas se sitúe en un punto intermedio de la escala, a nivel estadístico, una correlación aceptable tendría que ser de al menos 0,80.

La validez de criterio se bifurca de acuerdo con el vector tiempo. Si la comparación se hace con el presente, se habla de validez concurrente. Si lo que se pretende es comparar los resultados con alguna prueba con la cual se puedan hacer proyecciones, se habla de validez predictiva. También se llama validez de criterio externo o validez empírica (Ruiz Bolívar, 2013) y es particularmente interesante e importante, pues se estudia cuando interesa al investigador saber hasta dónde se puede anticipar el desempeño futuro de una persona en una actividad determinada a partir de su ejecución en dicho instrumento.

La validez predictiva suele ir asociada con problemas y resultados prácticos. Muchas veces sirve de ayuda a la toma de decisiones, sobre todo en lo relacionado con la evaluación, selección y asignación de personas a diferentes actividades en áreas como el estudio, el trabajo, el deporte o al arte (Ruiz Bolívar, 2013: 8).

La validez predictiva se estudia comparando las puntuaciones de uno o más sujetos en un instrumento de evaluación (variable independiente) con una o más variables externas (variables dependientes, también denominadas variables criterio). La comparación entre las puntuaciones en la variable de estudio y en la variable criterio se expresa a través de un coeficiente de correlación, el cual se interpreta como un índice de validez. A mayor correlación entre ambas variables, mayor es la capacidad predictiva del instrumento. Un ejemplo de validez predictiva es el uso de las notas obtenidas en enseñanza secundaria como criterio para prever los futuros resultados de los sujetos en su carrera universitaria.

La validez externa cuestiona la propiedad o pertinencia de extrapolar una conclusión de una muestra a una población. Se trata de verificar si los resultados de un estudio o de un examen son generalizables más allá del contexto donde se ha realizado. Se busca concluir si hay homología o, al menos, analogía entre la muestra y el universo al cual se quiere aplicar (Martínez Miguélez, 2006). Algunos autores como Kerlinger (1981) lo llaman validez de contenido, pues la definen como la representatividad o adecuación muestral del contenido que se mide con el contenido del universo del cual es extraída.

La idea central de la validez externa es que busca definir el grado en que se pueden generalizar los resultados obtenidos en un experimento a otros sujetos distintos de aquellos que en el participaron y a otras situaciones también distintas de la situación natural donde se producen normalmente los hechos (Campbell y Stanley, 1963).

Un tipo de validez externa que resulta bastante interesante y útil es la ecológica, que mide la adaptación de los datos recogidos en un estudio experimental a un medio social natural. Los problemas que surgen al intentar establecer inferencias a partir de respuestas conseguidas bajo condiciones de experimentación o en deducir lo que la gente hace cotidianamente a partir de las respuestas de una entrevista son problemas de validez ecológica (Hamme y Atkinson, 1994).

La evidencia de validez ecológica se reviste de interés en relación al tema de este trabajo. Efectivamente, se trata de una validez que esencialmente intenta contestar a la pregunta: ¿Los resultados obtenidos por medio de experimentación, en contextos creados artificialmente, se pueden generalizar a contextos naturales? Es una pregunta pertinente porque si el experimento científico o el resultado de un examen sólo es válido para las personas participantes y bajo las mismas condiciones que han sido manejadas, servirá para poco más que para un estudio de caso. Normalmente lo que se busca es poder extrapolar a otros individuos y condiciones los resultados obtenidos. Por ejemplo, en el hipotético caso de que un científico encontrara la cura para la malaria que únicamente funcionara con los individuos participantes y solo bajo

unas condiciones imposibles de repetir en otros escenarios donde la enfermedad mata, sería un resultado interesante, pero relativamente inútil.

Con el ejemplo anterior se puede percibir el interés que tiene la validez ecológica. Adaptando dicho concepto al tema de la metodología de evaluación del PLE, si el instrumento que se utiliza puede usarse en varios contextos y con grupos de individuos distintos entre sí, se puede decir que ese instrumento tiene validez ecológica. Un ejemplo donde dicha validez probablemente no está presente es un examen de expresión oral constituido por preguntas de elección múltiple, sin oportunidad de valorar la competencia oral del candidato examinado. Un instrumento de evaluación de estas características difícilmente sería válido para medir la competencia comunicativa del examinado en una interacción en un contexto natural concreto con un nativo de la LE objeto de evaluación.

---

### **5.3 La validez de la simulación y juego en la evaluación del portugués como lengua extranjera**

Las características dominantes de la sociedad actual, determinadas por fenómenos como la globalización -que genera nuevas condiciones de mercado-, los avances en la ciencia y tecnología -que tienen como resultado más espectacular el dinamismo sin precedentes en la generación de conocimiento-, y la ideología neoliberal -que deja en las manos del sector privado, bajo una



lógica de búsqueda de beneficios, considerables porcentajes de cotas de mercado en sectores tan vitales como la salud o la educación-, determinan las reglas del mercado de trabajo en la Europa del siglo XXI (Contreras, 2011).

Por consiguiente, las demandas profesionales de la sociedad actual van más allá de la simple capacidad de hacer bien un trabajo, especializado o no. En opinión de Lohmann (2008), entre las características que debe tener el profesional del mundo occidental se incluyen, entre otras, ser sensible a otras culturas, tener conciencia social y astucia política, poseer un conocimiento amplio en su área, tener capacidad y disposición para aprender durante toda la vida, ser un elemento positivo dentro de un equipo multidisciplinario y un comunicador efectivo y tener capacidad para hablar lenguas extranjeras.

En esta línea argumentativa, se puede añadir que el "saber hacer" y el "saber ser" son competencias que se recogen en documentos tan influyentes como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCER y marcan la necesidad de que el profesional del siglo XXI sea alguien integral e integrado. El "saber ser" incluye factores tan importantes como las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias o los estilos cognitivos. El "saber hacer" tiene que ver con las destrezas y las habilidades prácticas e interculturales (MCER, 2002: 102-103).

Delors (1996) refuerza la idea de que en la actualidad los profesionales deben poseer diversos "saberes" – el saber ser o competencia técnica, el saber hacer o competencia metodológica y el saber ser o competencia personal. Esos saberes se ponen en práctica de forma integrada, mediante una serie de

comportamientos – cognitivos, psicomotores y afectivos- lo que permite a los individuos ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja (Raynal y Rieunier, 1998: 76). Dicha competencia es indisociable de la capacidad de dar respuesta ante una situación desconocida, siempre que se puedan establecer relaciones con conocimientos previos. La persona competente no solo aplica el saber que ha aprendido, sino que también actúa globalmente, analizando el contexto, valorando la oportunidad de sus decisiones e implicándose personal y profesionalmente con su actuación (Comellas, 2000).

La idea que subyace a lo expuesto antes es que hay una serie de competencias, normalmente conocidas como generales, pero que también pueden recibir el nombre de competencias transversales o genéricas, que son herramientas que sirven para todas las profesiones y que han ganado protagonismo a lo largo de las últimas décadas. Con ellas se puede dar la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos (ver [www.med.unne.edu.ar/internado/transver.html](http://www.med.unne.edu.ar/internado/transver.html) ).

También hay quien considera las competencias transversales como capacidades genéricas útiles en un gran abanico de situaciones, es decir, herramientas cognoscitivas, emocionales y sociales y de habilidades de pensamiento pueden ser aplicadas a numerosos contextos. Pueden estar asociadas a la capacidad de volver a invertir los aprendizajes de manera eficaz en contextos que van más allá del marco de una disciplina e incluso de un ámbito de aprendizaje y en situaciones de la vida diaria. Ejemplos de estas competencias transversales

pueden ser la capacidad de resolución de problemas, las habilidades sociales, el uso de las tecnologías de la información o los valores (Sánchez Guzmán, 2013).

Estas aportaciones ponen el acento en la importancia que el competitivo mercado laboral actual atribuye a las competencias transversales. Entre ellas, una de las más valoradas es la capacidad de hablar lenguas extranjeras. Tal hecho implica que en esta área existe la necesidad de garantizar que, además de la competencia técnico-lingüística de los candidatos, la metodología elegida mida de la forma más fiable y válida posible, la presencia o ausencia de dicha competencia en los candidatos. Una de las razones por las cuales aquí se defiende la metodología de Simulación y Juego, aplicada en este caso al PLE, es la hipótesis de que se trata de una metodología con la que se puede calibrar estas variables. Al ser una metodología que privilegia la interactividad, proporciona al candidato la oportunidad de demostrar, más allá de su competencia comunicativa, sus competencias generales o transversales, como pueden ser la capacidad de participar en un equipo multidisciplinario o la de ser un comunicador efectivo, antes mencionadas.

Es decir, la posibilidad de hacer del conjunto de competencias transversales interconectadas uno de los objetos de evaluación es una de las razones por las cuales se defiende, en el dominio de la evaluación de lenguas extranjeras, la metodología de la Simulación y Juego. Aunque haya otros métodos eficaces para evaluar la competencia técnica de un individuo a nivel lingüístico (su saber), se constatan en esos métodos, de una manera general, serias carencias en

el ámbito de la evaluación de otro tipo de competencias además de las lingüísticas.

Hay razones, pues, para pensar que la SJ no solo es un instrumento capaz de evaluar eficazmente la capacidad que tiene un sujeto de comunicarse de forma efectiva, sino que también es útil y apropiada para sacar conclusiones acerca de la forma, por ejemplo, de resolver conflictos, trabajar en grupo o defender valores éticos. Como es sabido, el saber ser o el saber estar son tan decisivos para el buen desempeño profesional o académico como el saber técnico, por lo que esta ventaja de la Simulación y Juego cobra bastante importancia en la sociedad actual.

Otra de las razones de peso para defender dicha metodología es el hecho de basarse en situaciones verosímiles y cercanas a la realidad. Así pues, en la evaluación del portugués como lengua extranjera o PLE, la Simulación y Juego podría ser una forma de garantizar la autenticidad del instrumento de evaluación. En otras palabras, al estar basada en situaciones reales, la SJ obliga al candidato a hacer uso de su competencia comunicativa, tal como haría en la vida diaria.

La autenticidad es uno de los mejores atributos de esta metodología. Si lo que se pretende es encontrar una forma de certificación que garantice cierta congruencia entre la actuación de los candidatos en situación de evaluación y su actuación en los contextos donde posteriormente desarrollarán actividades, pocas metodologías ofrecen tantas ventajas como la SJ. En este sentido, está documentada en investigación educativa la necesidad de intentar elaborar un

examen u otro instrumento de evaluación que reproduzca comportamientos lo más parecidos posible a los que los candidatos tendrían en una situación real de comunicación (Cantera Adrados, 2011).

Por otra parte, Shoamy (1988) defiende que los alumnos tienen una actitud positiva en relación a las entrevistas orales como método de evaluación debido a la autenticidad de la tarea que tienen que realizar, que es interaccionar cara a cara con alguien, utilizando la LE como medio de comunicación. Este ejemplo apoya el argumento a favor de la metodología de Simulación y Juego como poseedora de características que permiten alcanzar niveles aceptables de validez aparente o facial y que quizás se deba a la autenticidad.

Según Grubert dos Santos (2007), hay estudios que sugieren que, por ejemplo, una entrevista en la que el candidato tiene que comunicarse de forma efectiva, tal como lo haría en la vida real, tiene para los examinandos bastante validez aparente, ya que los individuos evaluados a través de ese instrumento lo ven como una forma idónea de evaluar su capacidad comunicativa. Es lícito pensar que los examinados tengan una opinión parecida en relación a una situación de evaluación basada en la Simulación y Juego, teniendo en cuenta que presenta un nivel de autenticidad, al menos tan alto, como una entrevista, situación que, por otra parte, puede formar parte de una simulación.

Dichas investigaciones demuestran también que los alumnos tienen expectativas más positivas en relación a las pruebas directas (como es una prueba que utiliza Simulación y Juego) que respecto a las pruebas indirectas,

como los exámenes de tipo tradicional, que evalúan sobre todo el conocimiento gramatical y teórico de la LE (Grubert dos Santos, 2007: 146).

Es interesante registrar aquí una de las pocas investigaciones que se han hecho hasta ahora sobre la validez aparente de una prueba de expresión oral en el dominio del portugués como lengua extranjera o PLE, en la cual los alumnos evaluaron muy positivamente un instrumento de evaluación de este tipo, considerando los siguientes factores: instrucciones claras, preguntas relevantes, asuntos interesantes, abordaje de los asuntos y actitud del entrevistador (Grubert dos Santos, 2007: 147).

Además de las razones arriba presentadas, la relación entre la validez de constructo y la Simulación y Juego también parece indicar que la metodología puede proporcionar buenos instrumentos de medición. Se recuerda al respecto que la validez de constructo se considera la más importante de entre los varios tipos mencionados en el apartado anterior, pues es la que permite relacionar los datos recogidos con el concepto teórico que en principio se está midiendo. Para concluir si la metodología de la Simulación y Juego propicia la validez de constructo lo primero que hay que hacer es delimitar de forma clara el objeto de evaluación.

La visión de evaluación que aquí se defiende se basa en el concepto de que una lengua es, esencialmente, un instrumento de comunicación, por lo que el constructo que deben medir los instrumentos de evaluación ha de ser la capacidad que tiene el sujeto evaluado de comunicarse de forma efectiva

usando el PLE en situaciones concretas. Se trata de evaluar la adquisición de la lengua, según la terminología de Krashen.

Es en ese sentido que se defiende en este trabajo el uso de la Simulación y Juego, pues se trata de una metodología en la que el evaluado puede mostrar su competencia comunicativa de forma holística en la lengua. La idea central es que, al estar basada en situaciones reales de comunicación, la SJ proporciona el contexto ideal para que el candidato saque a relucir sus capacidades lingüístico-comunicativas.

En definitiva, la metodología de Simulación y Juego propicia la validez de constructo siempre y cuando el objeto de evaluación sea la competencia comunicativa del candidato en contextos reales de comunicación. Es decir, mientras que los exámenes de tipo tradicional tienen validez de constructo cuando subyace el conocimiento del examinando sobre la lengua como sistema, la SJ la tiene para medir un constructo más dinámico e interactivo: la lengua como instrumento de comunicación. Es probable que los exámenes tradicionales no tuvieran validez de constructo si el constructo fuera la lengua como instrumento de comunicación en lugar de ser la lengua como sistema.

Por otra parte, es interesante relacionar la Simulación y Juego con la validez ecológica. En primer lugar, todo proceso de elaboración de un instrumento de evaluación empieza por la definición, de forma clara y tan exhaustiva cuanto sea posible, de algunos conceptos básicos, siendo el primero el marco teórico del cual se parte. Cuando se basa, como es el caso, en el enfoque comunicativo y en una visión constructivista del conocimiento, se concibe la lengua como una

herramienta de comunicación. Esta concepción pragmática de la lengua lleva a que se defina como objeto a evaluar la competencia comunicativa del sujeto evaluado, siempre dentro de un contexto que se acerque lo más posible a la realidad a la que se enfrentará posteriormente el individuo, siendo la SJ, por sus características, un buen método para llevar a la práctica esa evaluación.

El hecho de que sea una metodología que se acerca a las condiciones reales de comunicación puede hacer pensar que los resultados de los candidatos en situación de evaluación son susceptibles de reproducirse en otros contextos. Por ejemplo, si se utiliza la Simulación y Juego se fuerza al candidato a hacer uso de sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Es probable que puesto en una situación real idéntica a la que ha servido de base a su evaluación, volvería a presentar un comportamiento idéntico al de la situación de examen, por lo que la SJ tendría, en estas condiciones, alta validez ecológica. Esta validez es importante si se piensa que, en gran parte de los casos, se examina el nivel de un candidato en un contexto de futuro profesional o académico. Por ejemplo, en el caso de los exámenes Celpe-Bras, la mayor parte de los candidatos aspiran a irse a Brasil a trabajar, estudiar o vivir.

Hay tipos de validez difíciles de conseguir en el PLE. Respecto a la validez de contenido, sería bastante difícil medirla, pues implicaría la creación, por parte de al menos dos especialistas en PLE, de un banco de situaciones específicas, debidamente detalladas tanto en lo que concierne a su desarrollo como a sus bondades para evaluar la capacidad comunicativa de los candidatos.



Más delicada todavía es la cuestión de los dos tipos de validez de criterio, la concurrente y la predictiva. Para la primera habría que calcular el índice de correlación entre nuestro nuevo prototipo de evaluación y un modelo de evaluación de PLE de los más reconocidos, que en este momento no es posible. Todavía más difícil sería establecer la validez predictiva, puesto que no se disponen de datos de comparación.

Así pues, y a pesar de la problemática con la validez de contenido, hay indicios de que la Simulación y Juego puede ser una metodología de evaluación idónea, pues es capaz de evaluar competencias generales, presenta un alto nivel de autenticidad, puede llegar a tener un alto índice de validez facial y, sobre todo, es una metodología que tiene validez de constructo, siempre y cuando sea la competencia comunicativa del candidato lo que se pretende evaluar.



## **Parte VI**

# **Diseño y Experimentación del Prototipo de la Simulación como Herramienta de Evaluación**



## **PARTE VI: Diseño y experimentación del prototipo de la simulación como herramienta de evaluación**

La Simulación y Juego es una metodología que puede tener en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras dos aplicaciones. Por una parte, es una metodología idónea para que se cumplan los objetivos de aprendizaje establecidos al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra, es eficaz como metodología de evaluación del proceso y del producto final de aprendizaje. Esta última aplicación es el objetivo de investigación de la presente tesis.

Como se ha explicado en el apartado 5.3 de este trabajo, la SyJ no solo es eficaz como metodología de enseñanza-aprendizaje o evaluación de la competencia lingüística (García-Carbonell y Watts 2010, 2012; Rising, 1999, 2009), también propicia la validez de constructo cuando ésta es la competencia comunicativa del candidato en contextos reales de comunicación.

En la línea de Krashen (1982), una metodología ha de ser capaz de evaluar no solo el aprendizaje sino la adquisición de una LE; este es uno de los fuertes argumentos que justifican la defensa del uso de la SyJ como método de

evaluación. Esta parte del trabajo está dedicada a la presentación de un prototipo de evaluación basado en la Simulación y Juego destinado a evaluar candidatos que, en principio, presenten un nivel de competencia comunicativa en portugués equivalente al B2 del Marco Común de Referencia Europeo y que son candidatos potenciales a las pruebas del CAPLE.

El apartado IV de este trabajo describe los dos exámenes oficiales de certificación del PLE: el CAPLE (Portugal) y el Celpe-Bras (Brasil). Es importante recuperar, en este punto del trabajo, algunas de las diferencias existentes entre los dos modelos de evaluación, sobre todo en lo que respecta a la expresión oral. Mientras que en el examen brasileño la parte oral es eliminatoria, en el examen de la Universidad de Lisboa eso no ocurre. Así, en el CAPLE, específicamente en el *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira* DIPLE (B2), cada uno de los cinco componentes de la prueba vale un 20% y el diploma se obtiene con un total de más del 55%<sup>1</sup>. Una consecuencia directa de esta forma de evaluar es que puede ocurrir que un candidato que no haya obtenido la nota mínima en la expresión oral, obtenga el certificado DIPLE. Tal posibilidad choca con la visión aquí defendida de la lengua como instrumento de comunicación. Si alguien es considerado como competente en una lengua extranjera en un determinado nivel, por medio de la atribución de un diploma de nivel, por ejemplo, ha de ser capaz de comunicarse oralmente, en el nivel de competencia que se le va a certificar.

---

<sup>1</sup><http://www3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx>

Sin embargo, en el caso del examen brasileño, un candidato no tiene forma de obtener el diploma si no es, al menos, mínimamente competente a nivel oral. Para obtener la certificación CELPE-Bras en cualquiera de los cuatro niveles propuestos, es condición obligatoria que el candidato apruebe las dos partes de la prueba, la escrita y la oral<sup>2</sup>. Hay otra distinción pertinente entre ambas pruebas, mientras que en el examen brasileño el candidato hace su inscripción sin tener que especificar el nivel que aspira obtener, la puntuación obtenida en el examen determina el nivel. En la prueba de la Universidad de Lisboa el candidato debe elegir de antemano el nivel al cual aspira y para el que debe evaluado.

Este trabajo propone un prototipo que servirá para evaluar el nivel B2. Diversas razones han determinado la elección de este nivel, por una parte la SyJ es una metodología que, aunque se pueda aplicar a cualquier nivel lingüístico, se hace mucho más factible en los niveles medio y alto. Se trata de una prueba costosa a nivel de tiempo y recursos, es importante que estos sean optimizados y eso ocurre sobre todo cuando los candidatos tienen ya cierto dominio lingüístico.

Por otra parte el nivel B2 parece ser también uno de los más deseados por los candidatos; por ejemplo, en Brasil es el nivel equivalente, el *Intermediário*, el exigido por el gobierno brasileño para trabajar en este país. Por ejemplo, en los exámenes CELPE-Bras de 2012, el ochenta por ciento de los candidatos

---

<sup>2</sup> <http://www.celpebras.inep.gov.br/inscricao>

obtuvieron una certificación de *Intermediário e Intermediário Alto*<sup>3</sup>. Estos datos indican que el nivel que concentra la mayoría de las certificaciones –y que, por esa razón, más necesitan de un método de evaluación eficaz- es el intermedio. Un número bastante reducido de candidatos obtienen el nivel más alto<sup>4</sup>, lo cual hace que esta investigación se centre en un nivel intermedio equivalente al B2. No obstante, si se hace demuestra que la SyJ es una metodología capaz de evaluar de forma idónea el nivel B2, se puede pensar que también se puede evaluar los niveles superiores con este instrumento.

---

## 6.1. Tabla de Especificaciones de una Prueba de nivel B2

El primer paso a la hora de crear un prototipo de evaluación es diseñar una tabla de especificaciones, es decir, la estructura de los elementos de evaluación que contiene una prueba. Su elaboración ocurre en una etapa previa a la creación del prototipo de evaluación que se aplicará a los estudiantes; permite asegurar la evaluación del desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes y también que la selección de las tareas y contenidos sea coherente con la planificación y los objetivos establecidos al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>5</sup>. La importancia de la tabla de especificaciones, según Sans Martín (2008), es la clave para organizar correctamente una evaluación. Se

---

<sup>3</sup> [www.estadao.com.br/noticias/vidal,em-5-anos-dobra-n-de-estrangeiros-aprovados-em-teste-oficial-de-portugues,1053501,0.htm](http://www.estadao.com.br/noticias/vidal,em-5-anos-dobra-n-de-estrangeiros-aprovados-em-teste-oficial-de-portugues,1053501,0.htm)

<sup>4</sup> En 2012, del total de inscritos en el examen Celpe-Bras, sólo un 2% obtuvo un certificado de *Avançado Superior*, el nivel más alto ([www.estado.com.br](http://www.estado.com.br)).

<sup>5</sup> <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=217415>



n podría afirmar que la tabla de especificaciones es la ficha técnica del instrumento de evaluación. En ella se describe, de la forma más exhaustiva posible, todas las características de la prueba.

La forma más común y sencilla que puede adoptar una tabla de especificaciones es la de doble entrada, donde se introducen los contenidos y las competencias con ellos relacionadas. En la intersección de ambas se distribuyen el número de ítems que forman parte del programa de la materia (30), especificando que nivel de destreza se está desarrollando, como muestra la tabla 1.

<b>Contenidos</b>	Sistemas Materiales	Los seres vivos y su ambiente	El ser humano y la salud	Procedimiento científico	Nº. Total de ítems
<b>Competencias</b>					
Identificación, reconocimiento y reproducción de la información	2	1	5	2	10
Interpretación de la información	5	2	1	3	11
Producción convergente de la información	4	2	0	3	9
Nº total ítems	11	5	6	8	30

Tabla 1. Tabla de especificaciones de “Ciencias de la Naturaleza” en Noveno Grado de Escuelas Rurales ( De Fleitas y otros ,2002).

Hay otras tablas más completas; por ejemplo, una que, además de contenidos y competencias, incluya el nivel de profundidad, la ponderación de los contenidos en la disciplina, las estrategias didácticas y la bibliografía sugerida ([www.cosdac.sems.gob.mx/perfiles\\_disciplina/fisica.pdf](http://www.cosdac.sems.gob.mx/perfiles_disciplina/fisica.pdf)).

En el área de las lenguas extranjeras en Europa la institución más importante es ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). En colaboración con el Consejo de Europa, por medio de su *Language Policy Division*, ALTE ha elaborado una tabla de especificaciones para la expresión oral, la *The CEFR Grid for Speaking*<sup>6</sup>. Esta tabla es la que va a servir de modelo para la elaboración de la tabla de especificaciones del prototipo de evaluación que se propone en este trabajo. La tabla de especificaciones de ALTE para la expresión oral está dividida en 5 apartados: Información general, Enunciado, Respuesta, Puntuación y Realimentación (*feedback*) al candidato.

El apartado 1 (ver tabla 2) aporta información general sobre el examen. Empieza en un punto 0, donde se especifica el nombre del creador o creadores del test. El punto 1 incluye el nombre del test y la destreza con la cual se relaciona. El punto 2 indica la lengua objeto de evaluación. En el punto 3 se especifica el número de tareas que tiene la componente oral. En el punto 4 se informa sobre la integración de competencias del test, contemplando cuatro opciones: hablar; leer; escribir y escuchar. Los autores llaman la atención sobre el hecho de que al menos una de estas opciones deba de estar señalada. Además incluyen un espacio para algún comentario. El punto 5 tiene que ver con duración de la prueba, especificando el tiempo de preparación e información de forma separada.

---

<sup>6</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE\\_CEFRSpeakingGridInput51.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_CEFRSpeakingGridInput51.pdf)

0	Name of test provider							
1	Name of test							
	Component	speaking component						
2	Target language							
3	Nº. of tasks in the speaking component	1	2	3	4 or more			
4	Integration of skills <sup>1</sup> (circle at least one)	speaking (no other skill involved)	reading	writing	listening			
	Comment							
5	Total duration of speaking component (including preparation time)	approx. ....minutes (of which ..... minutes preparation time)						
6	Target performance level CEFR – General (p26, p58) (Also appendix D for ALTE <i>Can Do's</i> – p244) (circle at least one)	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
7	Channel	face to face	phone	computer		video conference	tape recorder	video recorder
				aud	vid			
8	Test Purpose	general proficiency		specified purpose (Language for Specific Purposes):				

Tabla 2. Apartado 1 (información general) de la tabla de especificaciones de ALTE.

El punto 6 designa el nivel de lengua que se pretende evaluar con el test, de acuerdo con la taxonomía del MCER, esto es, desde el nivel A1 hasta el C2. En el punto 7 se especifica qué canal va a servir de vía de comunicación entre los evaluados y los evaluadores. Las opciones son: cara a cara, por teléfono, por ordenador audio o video, por videoconferencia, por grabación en cinta o en video. El propósito del test se termina en el punto 8, que informa sobre el

objetivo esencial del mismo; se trata de medir la competencia general en la lengua o competencia en una lengua para Fines Específicos.

La tabla 3 contiene el apartado 2 de la tabla de especificaciones del ALTE, que está dedicado al Enunciado.

0	<b>To which task in the speaking component of the test does the information relate?</b>					
9	Language of instructions/rubric	language of test provider	target language of test		other language ?	
10	Instructions spoken or written (channel)	spoken	written	recorded	pictorial/iconic	
11	Level of language of instructions/rubric	much easier than level of test	easier than level of test	same as level of test	more difficult than level of test	
12	Task duration (minutes)	approx.....minutes				
13	Nº. of assessors present	0	1		2	
14	Recorded ?	yes - audio		yes - video	no	
15	Control/guidance by the task (flexibility of task frame <sup>2</sup> )	rigidly controlled		partially controlled	open format	
16	Control/guidance by interlocutor (flexibility of interlocutor frame <sup>3</sup> )	rigidly controlled format (e.g. list of questions to be asked)		partially controlled format (e.g. interview in controlled format with specified topic)	open format (e.g. undirected interview or discussion)	
17	Specification of content	specified			not specified	
18	Interaction type	dialogue: paired candidates	dialogue: grouped candidates	dialogue: candidate/examiner	dialogue: simulated/recorded prompts	monolog
		repetition of prompt	role play	reading aloud	react to a prompt	other:
19	Discourse mode (genre)	interview			story telling (narration)	
		speech, presentation			discussion/conversation	
20	Audience (real)	assessor	other candidate	teacher	none (e.g. tape recorder)	other:

Tabla 3. Apartado 2 (Enunciado) de la Tabla de Especificaciones de ALTE.

El apartado 2 (ver tabla 3) hace referencia a las tareas propiamente dichas y como son presentadas. Empieza con la pregunta ¿A qué tarea del componente oral del examen se asocia la información? En el punto 9 se encuentra la información referente a la lengua en que se dan las instrucciones; hay tres opciones de respuesta: lengua del creador del examen; lengua a cuya evaluación se destina el examen u otra lengua. El punto 10 especifica si las instrucciones se transmiten al candidato oralmente o por escrito o si las instrucciones están grabadas o son pictóricas o icónicas. El punto 11 tiene también que ver con el nivel de la lengua de las instrucciones, pero en este caso trata de especificar el nivel ¿Es mucho más fácil, más fácil, del mismo nivel o más difícil que el nivel del examen? El punto 12 aporta información sobre el tiempo de duración de las tareas. El 13 informa del número de evaluadores presentes en la prueba, número que varía de 0 a 2. El punto 14 contesta a la pregunta de si los exámenes son grabados. Hay tres posibles respuestas: son grabados en audio, son grabados en video y no. El punto 15 tiene que ver con el control que ejerce la tarea sobre la actuación del candidato, si esta es muy controlada - limitando, de esa forma, la respuesta del candidato- parcialmente controlada o si es de formato libre. El punto 16 también se refiere al control sobre el candidato, pero en este caso al que el interlocutor o examinador ejerce. Hay tres formas de contestar a esta cuestión: formato estrictamente controlado, por ejemplo, una lista de preguntas a las cuales el candidato debe responder; formato parcialmente controlado, por ejemplo una entrevista con temas establecidos de antemano; o formato libre, donde el examinador o interlocutor

no ejerce ningún control. En el punto 17 se determina si el contenido está o no especificado. El punto 18 trata del tipo de interacción. En este apartado hay diez opciones donde elegir, por ejemplo varios tipos de diálogo -en parejas, en grupo, entre el candidato y el examinador o un diálogo simulado- un monólogo, un *role play*, etc. Finalmente, el punto 19 permite identificar el género del discurso: entrevista, narración, discurso, presentación, discusión o conversación. El tema del punto 20 es la audiencia real, que puede ser el evaluador, otro candidato, el profesor, ninguna (por ejemplo cuando se registra en audio la prueba), u otra.

A continuación se detallan los puntos 21 y 22 del apartado 2, dedicado al enunciado. La tabla 4 muestra el punto 21, donde se especifica sobre la audiencia, que se imagina como en un *role play*. Entre los posibles tipos de audiencia se especifican nueve: empleado, tribunal, comisión, comercio o tienda, profesor, contestador, público en general, miembros de una familia, amigos o simpatizantes u otro (en este caso hay que especificar). El siguiente ítem de este grupo es el 22, referente al tipo de material en el que se presenta el enunciado. Este puede asumir diversas formas: puede darse exclusivamente de forma oral por el examinador; puede ser escrito, icónico, pictórico u otros. Dentro del conjunto de las formas escritas hay diferentes posibilidades como las frases escritas, preguntas e instrucciones; cartas; notas, mensajes o memos; avisos; programas (de teatro o de fútbol por ejemplo), formularios o extractos (libros, periódicos, revistas). En las icónicas se puede elegir entre un gráfico, un chart, una tabla, un diagrama, un mapa o una secuencia de diagramas.

Cualquiera de estas opciones puede contener o no anotaciones. Respecto a las formas pictóricas (no verbales) éstas pueden incluir fotos, dibujos, *sketch* o secuencia de figuras. También hay un apartado donde se puede especificar otro tipo de material.

21	Audience (imagined, as in role play)	employer	committee, board	business, shop, etc.	teacher	answering machine	
		general public	family member	friend, acquaintance	other: (specify)		
22	Type of prompt (select at least one)	oral only (given orally by examiner)					
		textual (written)		written sentence, question, instructions			
				letters	e.g. to pen-friend		
				notes, messages, memos	e.g. office memo		
				adverts			
				programs	e.g. theatre, football, etc.		
				forms	e.g. fill immigration form		
				excerpts	books/journals magazines/newspapers		
		iconic		graph	annotated/ not annotated		
				chart			
				table			
				diagram			
				map			
				sequence of diagrams			
		pictorial (non-verbal)		photo(s)			
drawing, sketch							
sequence of pictures							
other (specify)							

Tabla 4. Puntos 21 y 22 (Enunciado) del apartado 2 de la Tabla de Especificaciones del ALTE.

Los puntos 23, 24 y 25 de la Tabla de Especificaciones aparecen en la tabla 5. En el punto 23 de este segundo apartado aparece algo de especial relevancia como son los temas. Estos son de identificación personal, noticias de actualidad, casa/hogar/medio ambiente, compras, cotidiano, comidas y bebidas, tiempo libre y entretenimiento, servicios, viajes, lugares, relaciones humanas, lenguaje, salud y cuidados del cuerpo, el tiempo meteorológico, la educación, gente famosa, ciencia y medio ambiente y ambiente laboral.

23	Topic CEFR p52 (select at least one)	personal identification		current affairs	
		house/home/environment		shopping	
		daily life		food and drink	
		free time, entertainment		services	
		travel		places	
		relations with other people		language	
		health and body care		weather	
		education		celebrities	
		science and environment		work environment	
		other (please specify):			
24	Planning time	30 secs	1 min	2 mins	not applicable
		comments			
25	Setting (imagined)	workplace	social	educational	other

Tabla 5. Puntos 23 a 25 (temas y tiempo) del apartado 2 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.



Al igual que otros apartados, aparece una línea con la opción de otros, por si se desea especificar algún tema distinto a los que aparece. El punto 24 está destinado a la programación del tiempo de preparación de la prueba. Puede ser de solo 30 segundos, un minuto, dos minutos o que no sea aplicable cualquier tiempo de preparación. Hay además una línea adicional para comentarios. El apartado 2 termina con el punto 25 que está destinado al contexto y que se divide en cuatro opciones: contextos laboral, social, educacional u otro. Terminada la presentación del extenso apartado 2, se presenta a continuación la tabla 6 referente al apartado 3, que hace referencia a la respuesta. Respuesta que se espera provocar al presentar los ítems con las características explicadas en el apartado 2. El primer punto de este apartado es el 26 y hace referencia a la duración de respuesta que se espera, que puede ir desde 30 segundos a cinco o más de cinco minutos, teniendo como tiempos intermedios 1 minuto, 2, 3 y 4 minutos. El punto 27 informa del tipo de texto que se espera que el candidato produzca, que puede ser una palabra, una frase o un texto con nivel de discurso. El punto 28 está relacionado con la función retórica de la respuesta – puede ser la descripción de hechos, procesos, datos, objetos o cuadros-, la narración, el comentario, la presentación, la explicación, la demostración, la instrucción, la argumentación, la persuasión, el informe, dar opinión, presentar un reclamo, sugerencia, comparación y contraste, ejemplificación, síntesis, análisis, evaluación, expresión de posibilidad o imposibilidad, resumen, preguntar por información u otra.

26	Length of response expected	30 secs	1min	2 mins	3mins	4mins	5mins	>5mins	
27	Text type	word level		phrase		discourse level			
28	Rhetorical function(s) CEFR p126	description (events) description (process) description (data) description (objects) description (pictures) narration commentary presentation explanation demonstration		instruction argumentation persuasion reporting events giving opinions making complaints suggestion comparison and contrast		exemplification synthesis analysis evaluation expressing possibility/probability summarising asking for information other: (specify).....			
29	Register CEFR p120	informal		neutral		formal			
30	Domain CEFR p45	personal		public		occupational		educational / academic	
31	Grammatical level CEFR, p. 114	only simple grammatical structures		mainly simple structures		limited range of complex structures		wide range of complex grammatical structures	
32	Lexical level CEFR, p.112	only frequent vocabulary		mainly frequent vocabulary		extended vocabulary		wide range of advanced vocabulary wide range of advanced and specialised vocabulary	
33	Discourse features (e.g. cohesion) CEFR, p.125	extremely limited use		limited		competent use		advanced use	
34	Situational authenticity <sup>4</sup>	low		medium		high			
35	Interactional authenticity <sup>5</sup>	low		medium		high			
36	Cognitive processing <sup>6</sup>	reproduction of known ideas only				knowledge transformation			
37	Content knowledge	personal/daily life/basic communication needs		common, general, non-specialised.		wide range of non-specialised knowledge areas.		very wide range of knowledge areas (social, scientific, study-related, sometimes specialised, etc.)	
38	Task purpose	referential (telling)		emotive (reacting)		conative <sup>7</sup>		phatic <sup>8</sup>	

Tabla 6. Puntos del 26 al 38 (respuesta) del apartado 3 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.

El punto 29 es el del registro, que puede ser informal, neutral o formal. El punto 30 se refiere al dominio, que puede ser personal, público, ocupacional o educacional/ académico. El punto 31 sirve para informar del nivel gramatical del test, puede ir desde el más simple -con formas sencillas únicamente- hasta un nivel avanzado, donde se puede exigir el dominio de un amplio abanico de

estructuras gramaticales complejas. El ítem 32 es sobre el nivel léxico y se rellena para informar si el test incluye solo el vocabulario más frecuente, sobre todo vocabulario frecuente, vocabulario extendido, un rango amplio de vocabulario avanzado o un rango amplio de vocabulario avanzado y especializado. El punto 33, se refiere a las características del discurso, que puede ir desde muy limitado hasta un uso avanzado, pasando por los estados intermedios de limitado y uso competente. El punto 34 tiene que ver con la autenticidad situacional de la prueba –que puede ser baja, media o alta-; lo mismo que la autenticidad, tema del punto 35. El punto 36 aborda el tema de los procesos cognitivos involucrados en la respuesta. Estos pueden ser básicamente de dos tipos, la reproducción de ideas conocidas o la transformación de los conocimientos. El punto 37 define los contenidos del conocimiento. Estos pueden pertenecer al dominio personal/cotidiano/comunicación de necesidades básicas; puede ser del dominio común, general, no especializado; abarcar un rango amplio de conocimiento en áreas no especializadas o, por último, un rango muy amplio de áreas de conocimiento (como pueden ser las áreas social, científica, académica, relacionada con los estudios, especializadas, etc.). El apartado 3 termina en el punto 38 que informa del propósito o fin de la tarea. Relacionadas con dicho propósito están las funciones del lenguaje, cuya nomenclatura es la del lingüista ruso Roman Jakobson (Fernandes Diniz y Borin, 2010); cuatro de ellas<sup>7</sup> aparecen en la tabla del ALTE. La referencial –cuando se cuenta algo-, la emotiva –cuando se busca

---

<sup>7</sup> Se excluyen dos funciones del lenguaje, la poética y la lingüística (Fernandes Diniz y Borin, 2010).

provocar un reacción en quien escucha-, la conativa - cuando hay que convencer argumentando, por ejemplo- y la fática, cuando la intención no es otra que mantener la conversación con el interlocutor.

El apartado 4 (ver tabla 7) está dedicado a la evaluación de la tarea. El punto 39 plantea la pregunta ¿Están los criterios de corrección disponibles para el candidato en papel y está familiarizado con ellos? y la secuencia de esta: Si no es así ¿de qué forma pueden dichos criterios ser consultarlos? El punto 40 hace referencia a método de evaluación. Estos se pueden dividir, básicamente, en tres tipos: impresionista/holístico, escala descriptiva (banda de descriptores) y método analítico.

39	Known criteria	are the grading criteria available to the candidate ON THE PAPER and is s/he familiar with them ? Y/N If no, where can these be viewed ?					
40	Rating method	impressionistic/ holistic		descriptive scale (band descriptors)	analytical method		
41	Assessment criteria	grammatical accuracy	cohesion and coherence	lexical control	content	interactive communication	development of ideas
		pronunciation (phonological)		pronunciation (intonation and stress)		other:	
42	No. of raters	1		2		3	
		computer rated					
43	Use of moderator <sup>9</sup>	YES			NO		

Tabla 7. Puntos 39 al 43 (evaluación) del apartado 4 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.

El punto 41 trata de una cuestión delicada como es los criterios de evaluación. ALTE propone como criterios la precisión gramatical, la coherencia y cohesión, el control léxico, el contenido, la comunicación interactiva, el desarrollo de las ideas y la pronunciación a partir de la fonológica y la entonación. El punto 42

define cuantos examinadores/evaluadores deben de evaluar la prueba. Estos pueden ser 1, 2 ó 3, pero también cabe la posibilidad de que la corrección se haga por ordenador o de otra forma que habría que especificar. El punto 43 de este apartado 3 indica si es o no necesaria la presencia de un moderador.

A continuación se especifica la tabla 8 relacionada con la comunicación de resultados.

44	Quantitative feedback <sup>10</sup>	raw score	score as %	ranking (e.g. quartile)	CEFR level	exam specific grade	pass/fail only	other:
		(tick here)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Qualitative feedback	grammar	lexis	cohesion / coherence	content	development of ideas	task relevance	other:
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Tabla 8. Puntos 44 y 45 (*feedback*) del apartado 5 de la Tabla de Especificaciones de ALTE.

La tabla de especificaciones de ALTE termina con la presentación de la forma como el candidato es informado del resultado que obtiene en la prueba. Esta información puede ser de naturaleza cuantitativa y/o cualitativa. Al primer tipo está dedicado el punto 44 que da las siguientes alternativas: puntuación sin normalizar, porcentaje, *ranking*, nivel obtenido de acuerdo con los criterios del MCER (B2, calificación específica, suspenso/aprobado u otro). El último punto del apartado 5 es el 45, dedicado a la comunicación cualitativa de los resultados. En este caso el evaluador aportará información adicional sobre el nivel de gramática, léxico, cohesión y coherencia, contenido, desarrollo de ideas, relevancia de la tarea y otros.

0	Nombre del creador del prototipo de evaluación	Universitat Politècnica de València Manuela dos Santos Neto
	Destinatarios	Personas que desean obtener una certificación del nivel B2 en Portugués como Lengua Extranjera (PLE)
1	Nombre del prototipo de evaluación	Simulación y Juego aplicada a la evaluación de la competencia comunicativa oral del PLE (Niveles B2 )
	Componente	Expresión oral
2	Lengua	Portugués
3	Tareas en expresión oral	Interpretación del rol asignado
	Número de evaluadores por tarea	2 (en casos especiales se puede justificar 3)
4	Integración de Competencias	Comprensión oral y expresión oral (comprensión escrita para el correcto entendimiento del escenario y rol a interpretar)
5	Duración total de la prueba (incluido el tiempo de preparación)	25 -30 minutos
6	Nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)	B2
7	Canal	Cara a cara (Interpretación de roles en parejas)
8	Principal objetivo del prototipo de evaluación	Evaluar la expresión oral del candidato en portugués lengua extranjera (PLE)

Tabla 9. Tabla de Especificaciones - Información General.

El modelo de tabla de especificaciones del ALTE que se ha detallado es el modelo que se utiliza para determinar la tabla de especificaciones del prototipo que este estudio propone. La tabla 9 hace referencia a la información general.

El apartado 2 está relacionado con el *input*, esto es, con la tarea y sus formas. Por su longitud, se ha desglosarlo en varias tablas. La tabla 10 muestra los puntos del 8 al 15 del *input*.

0	¿Con qué tarea del componente oral se relaciona la información?				
9	Lengua en que son transmitidas las instrucciones	Lengua del creador del prototipo NO	Lengua a valuar SÍ	Otra lengua NO	
10	Canal en el que se transmiten las instrucciones	Orales: SÍ (Aclaraciones del examinador)	Escritas: SÍ (escenario roles)	Grabadas: NO	Pictóricas: NO
11	Nivel de lengua en que son transmitidas las instrucciones	Mucho más fácil que el de la prueba	Más fácil que el nivel de la prueba	Mismo nivel que el de la prueba X	Más difícil que el de la prueba
12	Duración de las tareas	Aproximadamente 8 minutos cada parte (un máximo total de 20 minutos)			
13	Numero de evaluadores	0	1	2 X	
14	La prueba es registrada	SÍ -En video X	SÍ - En audio	NO	
15	Nivel de control ejercido por la tarea	Controlado de forma rígida	Controlado de forma parcial: Candidatos deben respetar sus personajes y el contexto X	Formato libre	

Tabla 10. Tabla de Especificaciones - *Input*: 1-15.

16	Nivel de control ejercido por el interlocutor	Formato de control parcial: El control es compartido con los personajes
17	Especificidad del contenido	No específico
18	Tipo de interacción	Diálogo entre candidatos/personajes. No está admitida la intervención de los evaluadores.
19	Género del discurso	Conversación / Debate

20	Audiencia real	Solo los evaluadores	
21	Audiencia imaginada	La específica de cada situación	
22	Tipo de estímulo visual	Fotos, anuncios, gráficos, etc. (según la situación de simulación)	
23	Áreas Temáticas	Personal: Hogar; familia; vivienda, vacaciones, personalidad, etc.	Público: Agencia, transporte público; restaurantes, hoteles, aventura, etc.
24	Tiempo de preparación	15 minutos en total. Después de la lectura del escenario y los roles los candidatos tienen algunos minutos para pedir aclaraciones para preparar su actuación.	
25	Contexto	El exigido por la simulación. Agencia de viajes	

Tabla 11. Tabla de Especificaciones - *Input* del 16-25.

26	Extensión esperada de la respuesta	Un promedio de 7/8 minutos por candidato en cada una de las dos partes		
27	Tipo de texto	A nivel de discurso		
28	Funciones retóricas	Descripción de hechos, objetos y procesos		
		Narración	Explicación	Argumentación
		Persuasión	Dar opinión	Presentar una queja
		Ejemplificar	Comparar y contrastar	Expresarse y pedir aclaraciones, etc.
29	Registro	Formal: SI	Informal:	
30	Dominios	Personal	Público	
		Ocupacional	Institucional	
31	Nivel gramatical	Amplio rango de estructuras gramaticales complejas		
32	Nivel Léxico	Amplio rango de vocabulario avanzado		
33	Características del discurso	Usuario independiente		

Tabla 12. Tabla de especificaciones - *Respuesta*: 26 al 33.

34	Nivel de autenticidad situacional	Alto
35	Nivel de autenticidad en la interacción	Alto



36	Procesos cognitivos implicados	Reproducción y transformación del conocimiento
37	Contenido del conocimiento	Amplio rango de conocimiento de área no especializada
38	Funciones del lenguaje	Referencial, conativa y fática. En algunas situaciones podrá incluirse también la emotiva.

Tabla 13. Tabla de especificaciones - Respuesta: 34 al 38.

Terminada la presentación de las tablas que hacen referencia al input, se presentan las tablas 12 y 13 que hacen referencia a la respuesta. Hay que destacar una vez más el alto nivel de realidad situacional y de interacción que proporciona una situación de simulación y que tal hecho lleva a que el candidato va más allá de la simple reproducción de conocimiento, está obligado a transformarlo también, a lo largo de la prueba. La simulación implica también el dominio de un amplio rango de conocimiento lingüístico en áreas no especializadas y la utilización de las varias funciones del lenguaje, llegando incluso a la emotiva en algunos casos.

39	Consulta de los criterios de evaluación	Los criterios de evaluación pueden ser consultados por los candidatos tanto en formato normal como en soporte digital, a través de la pagina web de la institución responsable	
40	Método de evaluación	Enfoque analítico. Uso de los descriptores para el nivel B2 de la Universidad de Cambridge (adaptados)	
41	Criterios de evaluación	Gramática y vocabulario	Fluidez y pronunciación
		Interacción	Gestión del discurso
42	Numero de evaluadores	Dos	
43	Uso de moderador	No procede	

Tabla 14. Tabla de especificaciones Evaluación: 39 - 43.

Después de la respuesta del candidato, sigue la evaluación, momento clave de todo el proceso, se especifica en la tabla 14.

En la tabla 15 de especificaciones, los puntos 44 y 45 hacen referencia a la realimentación del alumno o *feedback*.

44	<i>Feedback</i> cuantitativo	Sí, por medio de porcentajes en cada aspecto evaluado.
45	<i>Feedback</i> cualitativo	Sí, con apreciaciones sobre las variables donde el candidato presenta más dificultades, con consejos prácticos para mejorar.

Tabla 15. Tabla de Especificaciones: *Feedback* al candidato: 44-45.

Presentada la tabla de especificaciones el siguiente apartado 6.1.2 aborda el protocolo de diseño de las simulaciones que servirán de instrumento de evaluación.

---

## 6.2 Protocolo de diseño de la prueba

Antes de presentar el protocolo propiamente dicho del diseño de la simulación que será el prototipo que este trabajo presenta como instrumento de evaluación del portugués como lengua extranjera, nivel B2, en las pruebas DIPLE, se hace a continuación un resumen de la bibliografía más destacada sobre la simulación y juego.

La metodología de la simulación y juego se extiende tanto en el contexto empresarial como en el institucional, particularmente en el contexto académico

(Greenblat y Duke, 1981 o Geurts, Duke y Vermeulen, 2007). Un ejemplo que nos puede servir de referencia es el llevado a cabo por Geurts, Duke y Vermeulen (2007), en el cual los autores han concluido, partiendo de un estudio comparativo de ocho simulaciones, que todas ellas presentaban una serie de características comunes que se pueden resumir como "las 5 Cs": Complejidad, Comunicación, Creatividad, Consenso y Compromiso. Un ejemplo de cada, sacado de la simulación ESTRATEGIA HOSPITALARIA (*Hospital Strategy Simulation*), permite comprobar 5 las características. La complejidad tiene que ver con el abanico de problemas que el hospital presenta y con los comportamientos estereotipados adoptados por los responsables de la gestión. La comunicación es necesaria para que se haga una puesta en común de los problemas y, consecuentemente, apuntar nuevas formas y más productivas de comportamiento y gestión. La creatividad será necesaria para desarrollar esas formas de funcionamiento, tanto a nivel interno como externo, que podrán mejorar la institución. Pero, para que esas ideas puedan llevarse a cabo, es fundamental el consenso, algo no siempre fácil debido a las presiones internas provocadas por los responsables que defienden posiciones divergentes y por las instituciones externas de quien se depende. La última C es el compromiso, tiene que ver con la necesidad de estimular a los diversos responsables en el sentido de adoptar una actitud más positiva en relación al cambio (Geurts, Duke y Vermeulen, 2007: 542). Además de las características que se han mencionado, es importante revisar los protocolos de diseño más destacados o que han tenido una mayor acogida por parte de los diseñadores. Nombres como los de Duke

(1974); Greenblat (1988) o Duke and Geurts (2004) plantean el diseño básicamente en 5 fases o etapas.

Duke (1974) y Duke y Geurts (2004) consideran que la Fase I se ha de centrar en el contexto en todas sus dimensiones (administrativa, definición del problema o contexto, objetivos y metas y especificaciones generales), e insisten en la necesidad de objetividad. Por otra parte Greenblat (1988), dedica la primera etapa a los objetivos y parámetros que configuran la simulación e insiste en la importancia de que el responsable de la simulación utilice el tiempo necesario en esta fase; es muy importante explicar con detalle cual es el tema y el objetivo esencial que se pretende alcanzar. Por ejemplo, decir que el tema es el matrimonio no es decir gran cosa. Es mucho más claro y orientativo decir, por ejemplo, "las principales decisiones que una pareja tiene que tomar en los primeros años de matrimonio y sus consecuencias en su vida futura" (35). Greenblat detalla más los objetivos que Duke (1974), aunque este también insiste en la importancia de que los objetivos y parámetros han de quedar claros desde el inicio.

En la Fase II Duke y Geurts (2004)/Etapa II Greenblat (1988) ya se acercan más las posiciones, si para Duke y Geurts es aquí donde se debe de clarificar el centro y el ámbito del problema -definir y conceptualizar el sistema que configuran el macro-problema de la simulación<sup>8</sup> y negociar el esquema final con

---

<sup>8</sup> Duke y Geurts incluyen en este punto un concepto que puede resultar interesante en algunos casos: el de "snow card", que son ideas, variables, problemas, modelos, leyes, etc. que se pueden describir como tarjetas que captan, de forma críptica, pero con sentido, aspectos que pueden influir sobre la simulación.

el cliente-; para Greenblat la Etapa II es el del desarrollo del modelo. La autora considera que esta es la fase más crítica y la que más va a decidir la efectividad de la simulación, probablemente por el exigente trabajo que representa reunir la mayor cantidad posible de información sobre los varios sistemas involucrados para después poder decidir, a partir de los elementos recogidos, cuales son los más idóneos para formar parte de la simulación<sup>9</sup>.

La Fase/Etapa III también es similar entre los autores, ya que Duke y Geurts la definen como aquella en que tiene lugar el diseño de la simulación -donde el esquema previo se transforma en algo más concreto, elemento a elemento y donde el macro-problema se transforma en un modelo de simulación-. Greenblat considera que esta etapa es el de las decisiones sobre la forma como los elementos seleccionados en el estadio anterior se pueden combinar en un modelo interactivo.

El planteamiento de la Fase/Etapa IV también es bastante cercana entre los autores: para Duke y Geurts es el momento del desarrollo o construcción de la simulación, donde se construye, prueba y modifica el prototipo, se somete a evaluación técnica y por último paso para buscar la mejor forma de representar gráficamente el prototipo. Para Greenblat es el momento de la construcción y modificación de la simulación e insiste en obtener una simulación más

---

Esas tarjetas ayudan a construir los varios sistemas que coexisten en la simulación, como pueden ser la dinámica de grupos, el sistema geográfico, el demográfico, el político, el social, etc. (286).

<sup>9</sup> Greenblat afirma que, entre las decisiones que se tiene que tomar en este punto, que incluyen objetivos, papeles, actividades, contrariedades, factores externos, etc., están los referentes a los factores psicológicos, que se revisten de un valor especial puesto que son los que, después, en la simulación, permiten abordar valores de tipo afectivo (28).

operacional a través del método de ensayo y error; mientras que Duke y Geurts parecen darle más importancia a la confrontación del modelo con los criterios pertinentes (validez, verosimilitud, practicidad, etc.). Sin embargo, el objetivo es el mismo, perfeccionar al máximo el modelo final de la simulación.

La Fase V es para Duke y Geurts la de la implementación del prototipo, este abandona el universo de los que lo han creado para entrar en el mundo del cliente, mientras que Greenblat define la Etapa V como la preparación para que la simulación se utilice por otros. Duke y Geurts dan por terminado todo el proceso con la supervisión, por parte de los responsables del prototipo, cuando el cliente se siente seguro. Para Greenblat el proceso termina cuando se tratan detalles como la elaboración de una guía de instrucciones para los futuros facilitadores, o cuestiones como el copyright, la publicación o la distribución. En conclusión, se podría afirmar que Duke y Geurts piensan en una supervisión más personal y Greenblat en una guía que pueda servir para ayudar a futuros facilitadores de la simulación.

Etapa I	Definición de objetivos y parámetros
Etapa II	Desarrollo y construcción del modelo
Etapa III	Decisiones sobre la situación a representar
Etapa IV	Construcción y modificación del modelo
Etapa V	Preparación para la utilización de la simulación por otros

Tabla 16. Etapas de la simulación (basado en Duke y Geurts, 2004 y Greenblat, 1988).

Siguiendo a Duke y Geurts (2004) y a Greenblat (1988) se presenta a continuación el protocolo de diseño de las simulaciones que se proponen para

evaluar el PLE, concretamente el DIPLE (nivel B2).

### Etapa I – Definición de objetivos y parámetros

La primera fase en la elaboración de una simulación se destina a sentar las bases de la misma. Eso implica, para empezar, tratar de la parte administrativa con las entidades en cuya estructura se lleva a cabo la simulación. En este caso se tendría que tratar el tema con las instituciones de enseñanza superior –u otras– donde hay estudiantes de Portugués Lengua Extranjera que necesitan una acreditación de su competencia oral en portugués nivel B2. Aquí se presentan dos simulaciones, una centrada en el ámbito privado, EL REGALO y otra en el ámbito público; BODAS DE CRISTAL. Es importante en este momento intentar contestar a la pregunta que Duke y Geurts (2004) plantean en la Fase I: ¿Qué provoca o motiva esta simulación? Lo que provoca la propuesta presentada en este trabajo es la necesidad de encontrar una forma alternativa de evaluar la competencia comunicativa en PLE. Por otra parte, cabe la posibilidad de que la evaluación a través de una simulación bien elaborada, puede llevar a los candidatos a prepararse para la prueba de una forma nueva y práctica, mucho más cercana a situaciones de la vida real, que la forma habitual de examen oral que se lleva a cabo en el momento presente (entrevista con el examinador e interacción en parejas). El examinando, durante la prueba, tiene más oportunidades de enseñar sus habilidades comunicativas que, por ejemplo, en una entrevista o comentando una foto. En relación a los evaluadores parece ser una propuesta interesante en el sentido de que estos pueden observar, de una

forma más auténtica, las diferentes habilidades comunicativas y hacer una evaluación más holística e integrada. La propuesta incluye también la pregunta: ¿La simulación propuesta es apropiada? Para dar respuesta a esta pregunta, se ha llevado a cabo una definición de los objetivos y parámetros, que se explicitan en la tabla de especificaciones, en el apartado 6.1, de la Parte VI.

#### Etapa II – Desarrollo y construcción del modelo

En el desarrollo y construcción del modelo se presentan dos modelos. Como se ha especificado en la Etapa I, una es una simulación para el ámbito personal y otra para el ámbito público. Esta es una de las fases más críticas, donde muchos j/s potencialmente buenos fallan y no consiguen la efectividad deseada. En este caso se ha tratado de conocer y entender el contenido del sistema (a diseñar) en el mundo real. Roles, objetivos de aprendizaje, meta a conseguir, reglas, desarrollo de la acción, restricciones, consecuencias o la identificación de factores externos. Los aspectos psicológicos relacionados con los roles también se han tenido en cuenta para identificar los valores afectivos que intervienen, en este caso relacionados con el trabajo en parejas, asignación de papeles y cometido en la acción. Conocer el sistema de referencia o lo que se va a jugar o simular no es suficiente, para ello se ha planificado el modelo, se ha esquematizado utilizando un diagrama de flujo y se ha consultado la opinión de expertos en simulación y juego; para evitar omitir aspectos importantes o imprecisiones.



### Etapa III - Decisiones sobre la representación

Una vez desarrollado el modelo básico y las decisiones sobre los elementos a incluir es el momento de convertir al modelo en operativo. Se ha de decidir sobre ¿Cuál es el nivel apropiado de abstracción?, ¿Cuánto tiempo se debería emplear?, ¿Las actividades deberían seguir una estructura lineal, radial o interactiva? y ¿Cuánto y qué tipo de interacción debería haber entre los participantes? En otras palabras, se ha de presentar a los participantes el escenario de la simulación través de una descripción (breve) en la que se les indique dónde están y a qué situación han de hacer frente. Es aconsejable experimentar con una simulación semejante, para que los candidatos al examen oral adquieran cierta experiencia en el tipo de examen que van a llevar a cabo. Esta es la razón por la que se han diseñado dos simulaciones, EL REGALO<sup>10</sup>, que se ha utilizado con los alumnos aspirantes al DIPLE y BODAS DE CRISTAL<sup>11</sup>, de características similares, que es la que se utiliza en la prueba real. Otro de los aspectos que interviene en la Etapa III es donde se va a representar; el tipo de formato en el que se les va a dar a los examinandos el escenario, los roles y las instrucciones, etc. En este caso, una vez asignados los roles a los examinandos, éstos reciben el escenario, el perfil a representar, los objetivos generales, los objetivos particulares, las reglas e instrucciones por escrito. Con la opción de preguntar alguna duda antes de dar comienzo a la prueba. Como material complementario, los examinandos reciben materiales

---

<sup>10</sup> Ver Apéndice H

<sup>11</sup> Ver Apéndice G

con diferentes ofertas de viajes, para facilitar la interacción y el tema entre clientes y agente.

#### Etapa IV: Modificación del modelo

En esta etapa, tras experimentar con la simulación EL REGALO con los aspirantes a DIPLE, incluyendo una fase extensa de puesta en común y evaluación (*debriefing*) con los alumnos, el facilitador y dos observadores externos expertos, se han incorporado mejoras relacionadas con la fase de información (*briefing*), con los materiales, el tiempo de acción o el tipo de interacción, entre otras.

#### Etapa V: Preparación para la utilización de la simulación por otros

Aunque en este caso cabe pensar que las simulaciones presentadas no serán utilizadas en otros contextos, al menos la que se va a utilizar en la prueba real, se incluye esta etapa para completar el ciclo de la creación o diseño de una simulación.

Entre los aspectos pertinentes a pensar cuando el objetivo es preparar la simulación para que se pueda utilizar por otros, el primero es la falta de información sobre el potencial de la simulación en el campo de la evaluación en lenguas extranjeras. Para disminuir el efecto de este obstáculo, es importante que se lleve a cabo un trabajo de información y aclaración de dudas sobre el método y el instrumento, en definitiva de formación del evaluador. Un segundo aspecto es el referente a la preparación de una guía teórico-práctico donde, por

una parte se haga una introducción del marco teórico en el cual se encuadre el uso de la simulación y juego como instrumento de evaluación en lenguas extranjeras y, por otra, una explicación detallada de la prueba, los materiales y cómo llevarla a cabo.

Por último cabría pensar en el *copyright* y publicación del prototipo. Se trata, sin embargo, de aspectos problemáticos (Greenblat, 1988:28). Como, además, el prototipo se ha utilizado en un pilotaje, con un número reducido de participantes, no merece la pena entrar en detalles sobre ese aspecto. Por ahora el objetivo es obtener resultados que, aunque estadísticamente puedan ser poco significativos, puedan hacer reflexionar o ser un referente sobre el potencial de la simulación como instrumento de evaluación en el área del PLE. No hay que olvidar que antes de empezar a usar esta metodología para evaluar el PLE es esencial hacer diferentes estudios de campo a mayor e incluso a gran escala, con el fin de depurar el instrumento y verificar que el experimento es extrapolable.

Una vez determinadas las especificaciones y establecido el protocolo de diseño de la prueba oral del DIPLE, es necesario adentrarse en los criterios de evaluación.

---

### **6.3 Criterios de evaluación**

La evaluación en el área de las lenguas extranjeras en general es compleja, aunque la evaluación de la expresión oral es quizás la más compleja. Para abordar la elaboración de los criterios de evaluación, este apartado hace un

estudio comparativo de diferentes propuestas de criterios para evaluar la expresión oral a nivel B2.

Entre los criterios que aquí se examinan están los "Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada" (MCER: 32 y 33)<sup>12</sup>; los criterios DIPLE (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira), del *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* de la Universidad de Lisboa, los criterios de la Universidad de Cambridge (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) para los exámenes ESOL (*English for Speakers of Other Languages*)<sup>13</sup> y los criterios propuestos por Norova (2013)<sup>14</sup>, quien desarrolla unos criterios adaptados de los criterios del MCER y los criterios de Cambridge.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las variables que, en teoría, se debían considerar en la evaluación de una prueba de expresión oral son, nada menos que catorce: estrategia de turnos de palabra, estrategias de colaboración, petición de aclaración, fluidez, flexibilidad, coherencia, desarrollo temático, precisión, competencia sociolingüística, alcance general, riqueza de vocabulario, corrección gramatical, control de vocabulario y control fonológico. Sin embargo, el mismo documento reconoce que son demasiadas categorías para evaluar en cualquier actuación y recomienda que se seleccione cuatro o cinco, ya que más que ese número provoca en los

---

<sup>12</sup> Ver apéndice A

<sup>13</sup> Ver apéndice C

<sup>14</sup> Ver apéndice D

evaluadores una sobrecarga cognitiva que pone en riesgo la validez de la evaluación (MCER, 2002: 194).

En el apartado referente a los niveles comunes de referencia, el marco incluye un cuadro - "Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada"- que recoge cinco rasgos coherentes con lo mencionado arriba: alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia. Aplica cada uno a todos los niveles, del A1 al C2. Sin embargo, presenta solamente un descriptor para cada nivel y deja sin descriptor los niveles intermedios, esto es A2+, B1+ y B2+ (MCER, 2002: 32-33). Por ejemplo, el descriptor para el nivel B2 para el aspecto de Corrección es "Demuestra un control gramatical *relativamente alto*". Para el aspecto de Fluidez describe un usuario que "Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo *bastante uniforme*". El problema está en que no todos los evaluadores entienden lo mismo para juzgar lo que es *relativamente alto* o *bastante uniforme*, por lo que las puntuaciones pueden variar de evaluador a evaluador. Como dice Gutiérrez Acosta, existe la necesidad de la mayor exactitud y claridad posibles en los descriptores para evitar al máximo dobles interpretaciones y, de esa forma, aumentar la fiabilidad de los resultados (2011: 20).

Es probable que, en vista de la imprecisión de los criterios del MCER, para conseguir mayor fiabilidad la Universidad de Cambridge ha hecho una selección de variables a evaluar. En los criterios específicos para evaluar el nivel B2 en inglés, se recogen las siguientes variables: Gramática y Vocabulario,

Gestión del Discurso, Pronunciación y Comunicación Interactiva. Una propuesta de traducción de esa tabla aparece a continuación:

<b>B2</b>	<b>Gramática y Vocabulario</b>	<b>Gestión del Discurso</b>	<b>Pronunciación</b>	<b>Comunicación Interactiva</b>
5	Demuestra un buen nivel de control de las formas gramaticales sencillas y de algunas complejas. Usa un rango apropiado de vocabulario para dar e intercambiar puntos de vista en un amplio rango de tópicos familiares.	Produce enunciados largos con muy poca duda. Sus aportaciones son relevantes y muestra una clara organización de las ideas. Usa un buen rango de conectores y de marcadores del discurso.	Es inteligible. La entonación es la apropiada. Acentúa correctamente palabras y frases.  Fonemas individuales son articulados correctamente.	Inicia turnos de palabra y responde de forma apropiada, uniendo aportaciones de otros hablantes.  Mantiene y desarrolla la interacción y negocia de forma a buscar soluciones al problema propuesto.
4	<i>La actuación comparte características de los niveles 3 y 5</i>			
3	Demuestra un buen nivel de control de las formas gramaticales más sencillas e intenta algunas formas gramaticales complejas. Usa un rango apropiado de vocabulario para dar e intercambiar puntos de vista sobre tópicos familiares.	Produce enunciados largos a pesar de algunas dudas. Sus aportaciones son relevantes y demuestra tener muy pocas dudas. Usa un buen rango de conectores.	Es inteligible. La entonación es generalmente la apropiada. Generalmente acentúa de forma correcta palabras y frases. Fonemas individuales son generalmente articulados de forma correcta.	Inicia turnos de palabra y contesta de forma apropiada.  Mantiene y desarrolla la interacción y negocia de forma a buscar soluciones al problema propuesto con muy pocas dudas.
2	<i>La actuación comparte características de los niveles 1 y 3</i>			
1	Demuestra un buen nivel de control de las formas gramaticales sencillas. Usa un rango apropiado de vocabulario cuando habla de temas cotidianos.	Produce respuestas que van más allá de frases cortas, a pesar de las dudas. Sus aportaciones son generalmente relevantes, a pesar de algunas repeticiones. Utiliza estructuras de forma básica.	Es inteligible en la mayor parte de los casos. Demuestra algún control sobre las formas fonológicas, tanto en los actos de habla como al nivel de las palabras.	Inicia enunciados y contesta de forma apropiada. Mantiene la interacción con muy poco apoyo y soporte.

0	Rango de gramática, léxico y conectores insuficientes para completar adecuadamente las tareas. Repite errores hasta en las frases más sencillas.	Frecuentes dudas y falta de habilidad para conectar ideas de forma coherente causa gran esfuerzo en el oyente.	Pronunciaciones incorrectas y falta de habilidad para producir ciertos fonemas impiden frecuentemente la comunicación del mensaje.	Falla, generalmente, tanto al iniciar un turno de palabra como en mantenerlo de forma satisfactoria. No utiliza estrategias de compensación (clarificación, perífrasis, etc.). Usa un registro inapropiado.
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 17. Criterios para la evaluación de la expresión oral, nivel B2 (Fuente: [www.teachers.cambridgeesol.org](http://www.teachers.cambridgeesol.org))

Se trata de una tabla de doble entrada en la cual en el eje de las abscisas se encuentran estas variables y en el eje de las coordenadas se establecen los valores en una escala de 0 a 5, en el caso de que se observe el cumplimiento de determinados descriptores. Por ejemplo, el descriptor de Gramática y Vocabulario dice que, para la nota de 3, el candidato debe mostrar un buen nivel de control en las formas gramaticales sencillas y cierto control sobre algunas formas gramaticales más complejas. Asimismo, debe usar un amplio rango de vocabulario para dar e intercambiar puntos de vista sobre un abanico de temas familiares.

Otro ejemplo es el descriptor de Comunicación Interactiva. Si el candidato inicia y contesta apropiadamente, aunque sin elegancia, y mantiene la interacción aunque con apoyo del interlocutor, recibirá un 1, que es una nota insuficiente para un nivel B2.

En relación al aspecto Pronunciación, es curioso analizar las diferencias sutiles entre los descriptores de los niveles 3 y 5. En el primer caso, según la traducción

textual, el usuario recibirá un 3 si: "Es inteligible. Entonación generalmente apropiada. Las frases y las palabras están generalmente correctamente colocadas. Fonemas individuales son generalmente articulados de forma clara". Para que el candidato obtenga un 5: "Es inteligible. Entonación apropiada. Las frases y las palabras están correctamente colocadas. Los fonemas individuales son articulados de forma clara".

El usuario B2, por definición del MECR, es alguien que ya es capaz de comunicarse de manera independiente y eso es visible en la redacción de los descriptores de este protocolo de evaluación. Es de destacar que se exigen distintos niveles de desempeño. Por ejemplo, por una parte, en Pronunciación a un candidato que obtiene un 3 se le permite cometer errores, es decir, hace las cosas bien "generalmente", pero no siempre; los candidatos que aspiran a la nota máxima tendrán que acertar en lo relativo a la pronunciación prácticamente el 100%.

En contraste con el modelo de la Universidad de Cambridge, en la evaluación del portugués como lengua extranjera el CAPLE contempla algunos aspectos de forma distinta. El CAPLE distribuye el documento, *Notas Gerais para a Condução da Componente Expressão Oral*<sup>15</sup>, a los responsables de los Centros de Evaluación distribuidos por todo el mundo, ya que el componente *Expressão Oral* es el único que debe ser evaluado y puntuado en los centros. Todos los restantes

---

<sup>15</sup> Ver apéndice B



componentes son enviados al CAPLE de Lisboa, donde son corregidas y puntuadas.

El documento empieza con algunas recomendaciones generales divididas en tres puntos sobre el examinador, la evaluación de la actuación del candidato elementos a considerar en los 3 niveles superiores (1. *O examinador*, 2. *A avaliação da actuação do candidato* y 3. *Elementos para os níveis 3, 4 e 5*). Sobre el examinador, aparecen en el documento indicaciones sobre la atmósfera a crear con el examinando (*deve evitar a atmosfera de interrogatório y não deve comentar nem avaliar a atuação do candidato*), así como el tipo de comunicación que hay que propiciar y los errores que no hay que tener en cuenta (*deve privilegiar a capacidade de comunicar eficaz e adequadamente*" y "*não deve ter em conta os erros que não prejudicam a comunicação*).

El documento sigue con indicaciones específicas para cada uno de los distintos diplomas que otorga el CAPLE. Como el nivel que aquí interesa es el B2, se comentan a continuación algunos aspectos referentes a las recomendaciones para la conducción del componente oral en el examen correspondiente, el DIPLE o *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira*.

En la introducción se informa de que el componente debe incluir o respetar tres partes: la primera es la fase de calentamiento (*Aquecimento*), en la cual los candidatos deben hacer una pequeña presentación. El examinador debe intervenir solamente en el caso de que sea necesario mantener o seguir con la conversación.

En la segunda parte, los candidatos deben organizar juntos una actividad, negociando entre ellos y presentando puntos de vista que justifiquen la dificultad para llegar a un acuerdo. En la tercera parte, los candidatos deben opinar a favor o en contra de alguna cuestión surgida en la conversación mantenida antes. Cada candidato debe intentar convencer al otro de postura, proponiendo argumentos para corroborar sus ideas.

Los elementos que el examinador debe tener en cuenta a la hora de atribuir una nota a los candidatos son los siguientes: 1) Elementos gramaticales (*Elementos Gramaticais*); 2) Elementos léxicos (*Elementos Lexicais*); 3) Ritmo de elocución, acentuación y pronunciación (*Ritmo de Elocução, Acentuação, Pronúncia*); 4) Interacción (*Interacção*). Si se comparan brevemente los aspectos principales de DIPLE-CAPLE de corrección y los del nivel B2 de la Universidad de Cambridge que sirven de modelo en este trabajo, se notan algunos detalles interesantes. El primero es que en este último se agrupan la Gramática y el Vocabulario en una misma categoría, mientras que en el DIPLE-CAPLE estos dos elementos están separados e independientes.

Las dos categorías siguientes se parecen en los documentos del DIPLE-CAPLE y el B2 de la Universidad de Cambridge, pese a algunas pequeñas precisiones terminológicas. Mientras que en el documento DIPLE-CAPLE se divide la tercera categoría en tres partes (*Ritmo de Elocução, Acentuação y Pronúncia*), Cambridge designa esta categoría con una sola palabra: *Pronunciation*. La

último categoría recibe, en el examen de portugués, el nombre de *Interacção* y en el examen de inglés se llama *Interactive Communication*.

Sin embargo, la diferencia más notable es que está ausente en la Tabla del CAPLE una categoría que forma parte de los cuatro aspectos evaluativos del documento de la Universidad de Cambridge: la Gestión del Discurso o *Discourse Management*. Esta ausencia es llamativa, pues el modo en que un hablante secuencia y conecta las ideas que presenta denota su madurez lingüística. Nos parece importante evaluar la organización del discurso, su coherencia y cohesión y su relevancia.

La ausencia de la Gestión del Discurso en los criterios del DIPLE- CAPLE, junto con el hecho de que Gramática esté separada de Vocabulario y la inclusión en los criterios de la Universidad de Cambridge de la Gestión del discurso y la fusión de Gramática y Vocabulario en una sola categoría, por otra, nos parece indicar que el prototipo de evaluación propuesto por la Universidad de Cambridge es más cercano al enfoque comunicativo que el que propone la Universidad de Lisboa.

A partir de los descriptores propuestos por el MCER en el cuadro sobre los aspectos cualitativos de la lengua hablada, expuestos anteriormente en este apartado, Norova (2013) realizó un estudio sobre la concordancia de dos jueces en la evaluación de la expresión oral y halló una correlación moderadamente baja, con una diferencia estadísticamente significativa. Por esta razón, propone unos criterios de evaluación basados en el MCER pero con más descriptores

extraídos del nivel B2 de los criterios de la Universidad de Cambridge, con vistas a aumentar la fiabilidad. Así, por ejemplo, en la categoría *Accuracy* la autora incluye un primer descriptor, que corresponde a una puntuación de entre 5 a 6 puntos sobre 10: *Shows a sufficient degree of grammatical control. Makes slight errors, which do not cause misunderstanding. Can correct some of his/her mistakes.* El descriptor siguiente, de entre 7 a 8 puntos es: *"Shows a relatively good degree of grammatical control. Makes insignificant errors which do not cause misunderstanding. Can correct most of his/her mistakes.* Por último, el descriptor que corresponde a la puntuación máxima - de 9 a 10 puntos -, reza así: *Shows a good degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding and can correct most of his/her mistakes.*

Uno de los elementos que influye de forma decisiva en la fiabilidad de los resultados de evaluación es el grado de concordancia entre los jueces, factor que, a su vez, está influido por las diferentes formas de procesar la información. De ahí que sea tan importante que los criterios de evaluación estén definidos de forma clara. La ventaja principal de unos criterios de evaluación con más descriptores es que se obliga a los evaluadores a centrarse con más rigor en los aspectos evaluados, reduciendo la subjetividad de la interpretación que puede dar cada juez. De este modo, se aumenta la fiabilidad al disminuir las diferencias entre las puntuaciones atribuidas por los evaluadores (Gutiérrez Acosta, 2011). Por esta razón es interesante la propuesta de Norova al incluir descriptores más detallados.

Una vez expuestos y comentados brevemente cuatro modelos de criterios de evaluación que se han tenido en cuenta en esta investigación, se procede a presentar y justificar la elección de los criterios de evaluación y el tipo de escala que se ha elaborado para evaluar el prototipo presentado en este trabajo.

Se propone una mejora de los criterios que el CAPLE aplica en su examen B2, el DIPLE. Nos parece conveniente utilizar la categoría Gestión del Discurso, tal y como hace la Universidad de Cambridge en su examen del mismo nivel. Pero, para que los jueces evaluadores no sufran una sobrecarga cognitiva que podría comprometer la fiabilidad de la prueba, se propone juntar en una sola categoría Gramática y Vocabulario, que nos parece que suelen ir de la mano.

Lo que se propone aquí es, pues, una mejora en los criterios propuestos por el CAPLE para los exámenes de PLE de la Universidad de Lisboa a partir de la adaptación de la propuesta de Cambridge. De esta forma, los criterios que se proponen son: "Fluidez y pronunciación" (*Fluência e Pronúncia*), "Gramática y vocabulario" (*Gramática e Vocabulário*), "Interacción" (*Interação*) y "Gestión del discurso" (*Gestão do Discurso*). Esta última categoría acerca la propuesta de evaluación aquí presentada al enfoque comunicativo, parte esencial del marco teórico donde se inscribe esta tesis. Si esta combinación de criterios es válida es de suponer que las correlaciones entre las puntuaciones otorgadas por los jueces serán altas, lo cual sería evidencia de la validez de constructo de la prueba.

En cuanto a las escalas, hay esencialmente dos enfoques en el dominio de la evaluación en lenguas extranjeras: el holístico y el analítico. Una de las decisiones que deben de tomar los responsables en evaluación es la referente a la escala que mejor se adapta a los objetivos en cada momento y proceso educativo. Hay autores que, sobre este tema, afirman que el resultado de un individuo en una prueba sobre sus capacidades lingüísticas y la interpretación de los resultados obtenidos en dicha prueba dependen de la escala utilizada (Martínez Baztán, 2008: 127).

Tanto las escalas analíticas como las holísticas presentan ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas de las primeras se encuentra que su uso permite conseguir una mayor fiabilidad cuando participan en el proceso evaluadores heterogéneos y menos entrenados (Weigle, 2002: 121). Las ventajas de una escala holística son, entre otras, la rapidez de corrección y el hecho de que juzgue la efectividad comunicativa del examinado.

Nos decidimos por una escala de evaluación que se encuadra más bien en el tipo analítico. Por un lado, se adapta a la realidad de los exámenes CAPLE, que emplea a evaluadores de procedencia diversa, sin formación previa, donde su única guía de evaluación es un documento escrito, con indicaciones muy generales para el DIPLE y DAPLE (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*), sin establecer criterios específicos para cada examen/nivel.

Por otro lado, el tipo analítico permite rendir cuentas y justificar de una forma más objetiva los resultados obtenidos de cara a los interesados, que son los candidatos mismos, padres, profesores e instituciones.

Se presenta a continuación los criterios de evaluación y los respectivos descriptores, cuya puntuación final ha de ser sobre 20 puntos.

Puntos	Fluidez y Pronunciación	Gramática y vocabulario	Gestión del discurso	Interacción
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es inteligible</li> <li>- La entonación es apropiada.</li> <li>- El acento cae en oraciones y palabras con precisión.</li> <li>- Los sonidos individuales son claros.</li> <li>- El discurso tiene un ritmo bastante uniforme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra un uso bastante amplio de formas gramaticales sencillas y algunas formas complejas.</li> <li>- Utiliza una variedad de vocabulario apropiado para ofrecer puntos de vista sobre una amplia gama de temas cotidianos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce fragmentos de discurso con pocas dudas.</li> <li>- Sus contribuciones son relevantes y exhiben una clara organización de ideas.</li> <li>- Utiliza una variedad de mecanismos de cohesión y de marcadores de discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia el discurso y responde de forma apropiada, enlazando sus contribuciones con las de los otros hablantes.</li> <li>- Mantiene y desarrolla la interacción y negocia hacia el objetivo.</li> </ul>
4	<i>La actuación comparte rasgos del nivel 5 y del nivel 3.</i>			
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es inteligible</li> <li>- La entonación es apropiada en general.</li> <li>- El acento cae en oraciones y palabras con precisión en general.</li> <li>- Los sonidos individuales son claros en general.</li> <li>- El discurso tiene un ritmo bastante uniforme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra un control relativamente bueno de formas gramaticales sencillas e intenta utilizar alguna forma compleja.</li> <li>- Utiliza vocabulario apropiado para ofrecer puntos de vista sobre una amplia gama de temas cotidianos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce fragmentos de discurso con algunas pausas.</li> <li>- Sus contribuciones son relevantes y hay poca repetición.</li> <li>- Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia el discurso y responde de forma apropiada.</li> <li>- Mantiene y desarrolla la interacción y negocia hacia el objetivo con escaso apoyo de su interlocutor.</li> </ul>
2	<i>La actuación comparte rasgos del nivel 3 y del nivel 1</i>			

<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es casi siempre inteligible.</li> <li>- Demuestra rasgos de control fonológico en sonidos y palabras.</li> <li>- El discurso tiene un ritmo desigual. Se producen pausas a veces largas cuando busca expresiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra un control gramatical aceptable de formas sencillas.</li> <li>- Utiliza vocabulario generalmente apropiado, aunque a veces aproximado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce respuestas más allá de frases cortas, a pesar de pausas por dudas.</li> <li>- Sus contribuciones son en su mayor parte relevantes, a pesar de las repeticiones.</li> <li>- Utiliza mecanismos de cohesión básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia el discurso y responde de forma apropiada, aunque no siempre con elegancia.</li> <li>- Continúa la interacción y trata de negociar hacia el objetivo con el apoyo de su interlocutor.</li> </ul>
<b>0</b>	<i>No apto - La actuación está por debajo del mínimo exigido en el nivel B2.</i>			
	<b>Total</b>  /5	<b>Total</b>  /5	<b>Total</b>  /5	<b>Total</b>  /5

Tabla 18. Propuesta de criterios de evaluación de expresión para el DIPLE.

Lo más adecuado es que la prueba de expresión oral sea evaluada por dos personas, una que esté más cerca de los candidatos y actúe de interlocutora y la otra más alejada, observando. Aunque los dos evaluadores deben puntuar a los candidatos en las cuatro categorías, el primero debe hacer una evaluación más holística, basándose sobre todo en las categorías de Interacción y Gestión del Discurso, mientras que el observador más alejado se centrará en las categorías más específicamente lingüísticas, como son Gramática y Vocabulario y Fluidez y Pronunciación. Esta forma de evaluar presenta la ventaja de intentar unir la mayor fiabilidad de una evaluación analítica con la mayor validez de una evaluación de carácter holístico, enfoque especialmente recomendado en el caso de los exámenes de gran impacto (Watts y García-Carbonell, 2005: 105), como pueden ser los exámenes DIPLE-CAPLE.



## **6.4 Materiales y método**

Los materiales que se han utilizado para este estudio son de dos tipos: recursos humanos y recursos materiales propiamente dichos. Los recursos humanos que ha intervenido son 6 alumnos potenciales para hacer las pruebas DIPLE, nivel B2, de la Universitat de València. Dichos alumnos se han sometido a las pruebas orales de nivel B2 en portugués en un pre-pilotaje del prototipo que este estudio sugiere, basado en la metodología de simulación y juego, para examinar el nivel oral de los alumnos que se presentan a las pruebas DIPLE. Además de los alumnos que han realizado las pruebas orales en parejas, han intervenido dos jueces externos que han evaluado la destreza oral de los examinandos.

De los recursos materiales utilizados están las dos simulaciones diseñadas para la prueba oral BODAS DE CRISTAL<sup>16</sup> y EL REGALO<sup>17</sup>, aunque solamente se ha utilizado la primera de ellas. Otro de los recursos utilizados son los criterios analíticos que han utilizado los jueces para llevar a cabo la evaluación de las distintas variable medidas de la expresión oral. Los criterios que actualmente se usan en el DIPLE<sup>18</sup> han sido modificados para este trabajo, con la fusión de las categorías de Gramática y Vocabulario y la adición de una nueva dimensión de Gestión del discurso, a semejanza de los criterios de la U. de Cambridge<sup>19</sup>. Los criterios se presentan en forma de rúbrica/parrilla con seis niveles (0-5) y descriptores de las dimensiones en los diferentes niveles, en

---

<sup>16</sup> Ver apéndice G

<sup>17</sup> Ver apéndice H

<sup>18</sup> Ver apéndice B

<sup>19</sup> Ver apéndice C

castellano<sup>20</sup> y en portugués<sup>21</sup>. Otro de los recursos materiales utilizados es una cámara de video y las correspondientes grabaciones de las intervenciones orales de las tres parejas que han participado en el pre-pilotaje, utilizadas por los jueces para llevar a cabo su evaluación. Para los diferentes análisis cuantitativos se ha utilizado Excel como base de datos y el paquete estadístico asociado, concretamente se ha utilizado el software para obtener diferentes coeficientes de correlación (r de Pearson) y varios análisis con t-de student. Para el análisis cualitativo se ha utilizado un cuestionario de preguntas abiertas para los jueces<sup>22</sup> y para los alumnos examinados<sup>23</sup>.

Para llevar a cabo esta investigación se ha seguido un método que ha cumplido con los diferentes pasos necesarios para obtener los datos que han permitido llevar a cabo diferentes análisis que han tratado de probar las diferentes hipótesis y finalmente llegar a las conclusiones (ver figura 1).

El procedimiento de investigación comienza, tras plantear las preguntas de investigación y las consecuentes hipótesis, con el estudio y análisis de las diferentes etapas que hay que seguir para poder diseñar una simulación, en este caso instrumento para la evaluación de la destreza oral, que cumpla con las distintas fases y que sea un instrumento válido. El estudio de diferentes modelos de simulación también forma parte de esta primera fase del método de investigación. Si se observa la figura 1, el siguiente paso es el diseño de las

---

<sup>20</sup> Ver apéndice E

<sup>21</sup> Ver apéndice F

<sup>22</sup> Ver apéndice I

<sup>23</sup> Ver apéndice J

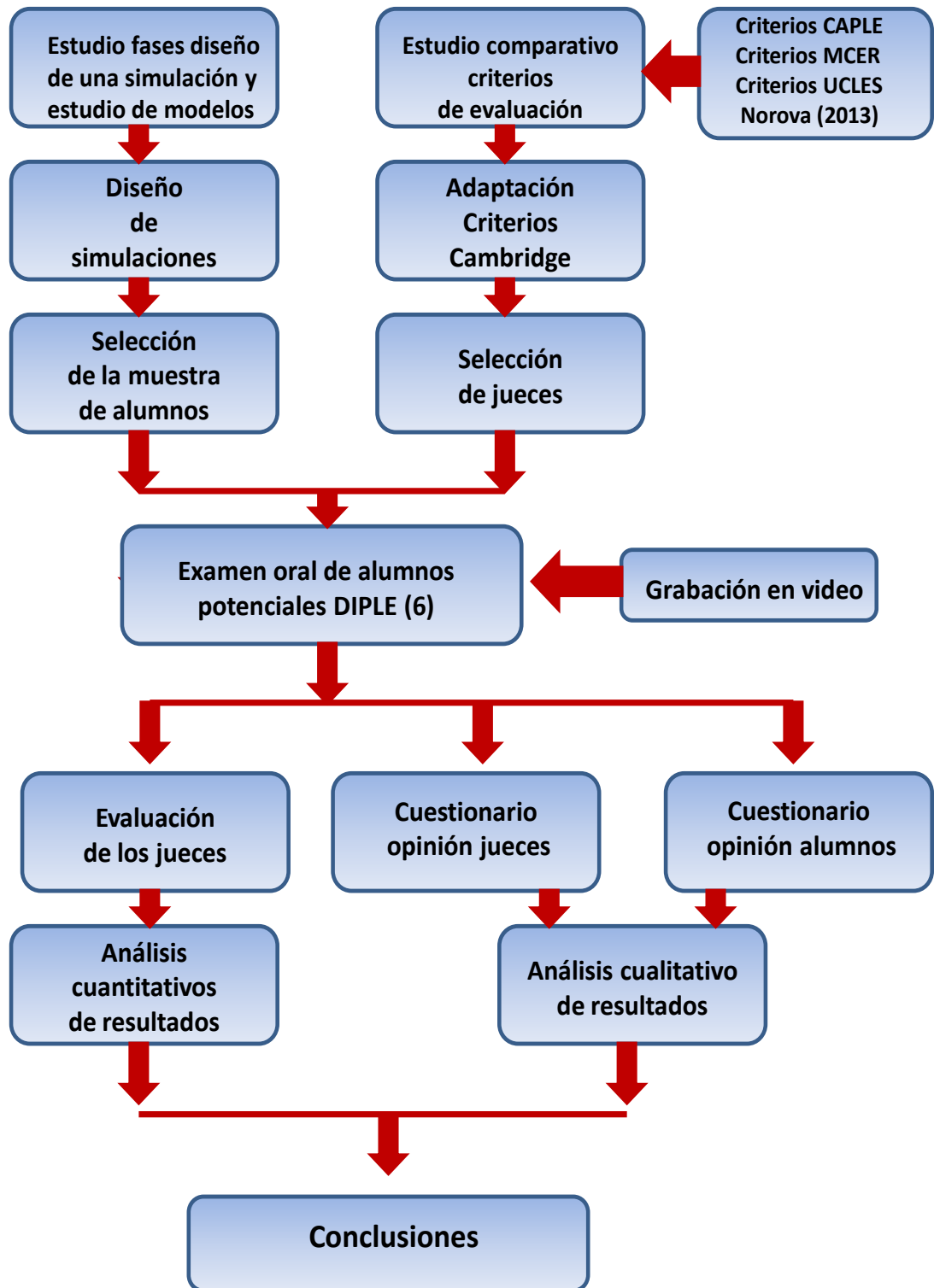


Figura 1. Método seguido en la investigación.

simulaciones que se van a utilizar en el examen oral. La siguiente etapa hace referencia a la selección de alumnos de nivel B2, candidatos potenciales al examen CAPLE (un total de seis alumnos) que llevarán a cabo el examen oral en parejas, por medio de una simulación -BODAS DE CRISTAL-).

Antes de realizar el examen, se hace un estudio comparativo de diferentes propuestas de criterios para evaluar el nivel oral B2. Entre los criterios examinados están los *Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* (MCER, 2002: 32 y 33); los criterios DIPLE, los criterios de la *Universidad de Cambridge para los exámenes ESOL*, los criterios desarrollados por *Norova* (2013), quien desarrolla unos criterios adaptados de los criterios del MCER y los criterios de Cambridge. Tras el estudio comparativo se decide utilizar los criterios de Cambridge adaptados al español y al portugués.

Una vez diseñado el prototipo de examen con las simulaciones y los criterios que evaluarán la destreza oral de los candidatos al examen DIPLE-CAPLE, nivel B2, se procede a la selección de los alumnos que participarán en la prueba. Se trata de alumnos de portugués de la Universitat de València, con el nivel necesario para ser alumnos potenciales del examen CAPLE. De igual modo se selecciona a los jueces externos que evaluarán la prueba. Se trata de dos profesores de portugués como lengua extranjera, un hombre y una mujer, con una trayectoria consolidada -con más de una década de experiencia- como profesionales de la enseñanza de esta lengua, como lengua extranjera, por lo tanto se trata de dos jueces con una experiencia probada.

Una vez seleccionada la muestra de sujetos que van a participar en la prueba y los jueces que les van a evaluar, se lleva a cabo la prueba. El examen oral se hace en parejas, con un total de tres. Cada pareja intervendrá en la simulación BODAS DE CRISTAL, con los roles de cliente y agente respectivamente y seleccionados aleatoriamente. Las tres parejas se graban por una cámara fija, cuyas grabaciones permitirán a los jueces disponer de las intervenciones para analizarlas y evaluarlas, tratando de aplicar los criterios sin la premura o impresión de un visionado de una sola intervención. Al final de la actuación de los alumnos en las pruebas, cada participante responde a un cuestionario abierto de preguntas, destinado a recoger sus impresiones y percepciones sobre la experiencia que acaban de vivir.

Una vez obtenidas las calificaciones de los jueces, éstos responden a un cuestionario de preguntas abiertas para obtener su opinión sobre el proceso de evaluación y sobre los criterios. Con los datos de las calificaciones de los jueces se realizan diferentes análisis cuantitativos. Un primer análisis de coeficiente de correlación  $r$  de Pearson trata de averiguar la co-variación de los jueces en las variables *fluidez y pronunciación; gramática y vocabulario; gestión del discurso e interacción*. La correlación estudia la diferencia de criterio entre los jueces o la también llamada concordancia entre jueces comprueba la fiabilidad de los resultados y la validez de los criterios. Un segundo análisis t-Student estudia la concordancia entre los jueces y demuestra si hay diferencias significativas en las puntuaciones entre ellos. El objetivo de ambos análisis es probar la hipótesis de

si los criterios de evaluación analíticos son válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación.

Un último análisis cualitativo de las opiniones de los examinandos y de los jueces que han participado en el experimento trata de probar que el examen oral basado en la metodología de simulación y juego, diseñado para evaluar la de la expresión oral del portugués en el examen DIPLE - *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira*, es una herramienta eficaz para evaluar la expresión oral del PLE.

Un último apartado de conclusiones contrasta los resultados obtenidos con las hipótesis enunciadas, justificando la fiabilidad de los resultados y la validez del instrumento y plantea la aplicación del prototipo a gran escala. Las propuestas de investigaciones futuras concluyen este apartado.

## **6.5 Análisis de resultados**

El presente estudio lleva a cabo diferentes análisis cuantitativos de los datos obtenidos según se describe en el apartado 6.4 de materiales y método. El análisis comienza con un estudio del coeficiente de correlación (r de Pearson), que define la co-variación de los jueces en las variables *fluidez y pronunciación; gramática y vocabulario; gestión del discurso; interacción*

El estudio de correlación pretende analizar la validez de los criterios por medio de las puntuaciones emitidas por los jueces externos que han llevado a cabo la evaluación de las diferentes dimensiones (variables) que intervienen. Un segundo análisis cuantitativo con t-de student analiza la concordancia entre los jueces y demuestra si hay diferencias estadísticamente significativas entre sus puntuaciones. El objetivo de ambos análisis es probar la hipótesis de si los criterios de evaluación analíticos son válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación.

Un último análisis cualitativo trata de probar la hipótesis de si la simulación es una herramienta eficaz para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera. Este análisis se lleva a cabo por medio del estudio de percepciones de los jueces y de los sujetos que han participado en el experimento, para tratar de probar que el prototipo de examen oral basado en la metodología de simulación y juego es adecuado para el examen DIPLE-CAPLE *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira, (B2)*.

Los datos recopilados para este estudio son las evaluaciones por parte de 2 evaluadores o jueces externos de las variables *fluidez y pronunciación*, *gramática y vocabulario*, *gestión del discurso* e *interacción*, de 3 parejas de estudiantes aspirantes potencias al examen DIPLE. Estos datos se resumen en la tabla 19.

	Fluidez y pronunciación		Gramática y vocabulario		Gestión del discurso		Interacción		Total	
	J 1	J 2	J 1	J 2	J 1	J 2	J 1	J 2	J 1	J 2
P1 cliente	4	5	4	4	4	5	5	4	17	18
P1 agente	4	5	3	4	4	5	5	4	16	18
P2 cliente	3	4	3	3	3	4	4	4	13	15
P2 agente	2	4	1	2	2	4	3	3	8	13
P3 cliente	2	3	2	3	2	4	3	4	9	14
P3 agente	3	4	2	2	2	4	3	3	10	13

Tabla 19. Puntuaciones totales de los jueces 1 y 2 en las cuatro variables.

### 6.5.1. Análisis cuantitativo 1

#### Variable I: *Fluidez y pronunciación*

Tras evaluar la variable *fluidez y pronunciación*, la tabla 2 muestra los resultados de las puntuaciones emitidas por los jueces 1 y 2. Tras analizar los resultados se observa que el juez 1 puntúa con un 4 al cliente y agente de la pareja 1; con un 3 al cliente y con un 2 al agente de la pareja 2 y con un 2 al cliente y un 3 al agente de la pareja 3.



	Fluidez y Pronunciación	
	Juez 1	Juez 2
Pareja1 cliente	4	5
Pareja1 agente	4	5
Pareja 2 cliente	3	4
Pareja 2 agente	2	4
Pareja 3 cliente	2	3
Pareja 3 agente	3	4

Tabla 20. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *fluidez y pronunciación*.

El juez 2 puntúa con un 5 al cliente y agente de la pareja 1; con un 4 al cliente y al agente de la pareja 2 y con un 3 al cliente y un 4 al agente de la pareja 3.

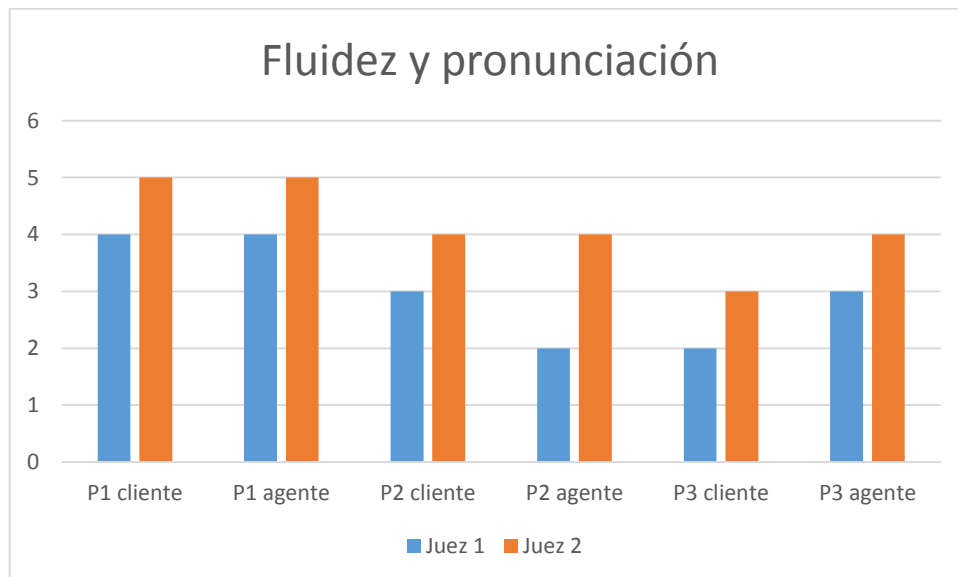


Figura 2. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *fluidez y pronunciación*

La figura 2 muestra las diferentes puntuaciones que otorgan el juez 1 y el juez 2 a los seis sujetos que forman las tres parejas en la variable *fluidez y pronunciación*. En la figura 2 se observa que el juez 2 evalúa con puntuaciones más altas que el juez 1.

Para determinar si existe relación en las calificaciones de los jueces se lleva a cabo una correlación  $r$  de Pearson.

	Juez 1	Juez 2
Juez 1	1	
Juez 2	<b>0,89113279</b>	1

Tabla 21. Correlación entre jueces 1 y 2 en *fluidez y pronunciación*.

Como muestra la tabla 21, el coeficiente de correlación de la variable *fluidez y pronunciación* es 0,89113279, lo que implica una correlación alta entre los jueces. Esto indica que existe una ligera variación entre los jueces en la aplicación de criterio a la hora de evaluar dicha variable. Este resultado apoya la validez de criterios utilizados por los jueces en la variable *fluidez y pronunciación*. El coeficiente de correlación está también en concordancia con la figura 3, que muestra gráficamente las puntuaciones de ambos jueces para los mismos individuos. Los puntos se encuentran relativamente cerca de una recta, lo que ratifica la tendencia similar de los jueces.

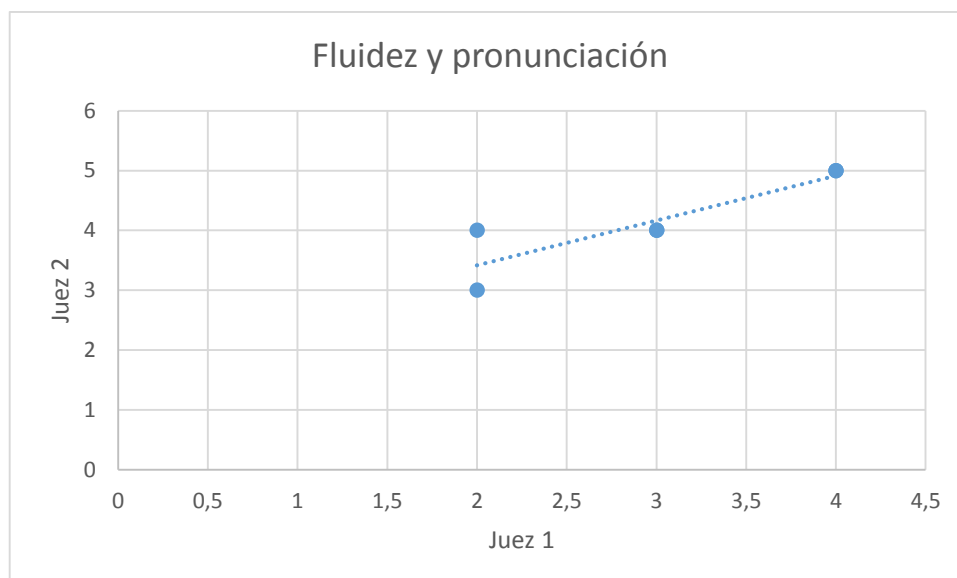


Figura 3. Correlación de los jueces 1 y 2 en la variable *fluidez y pronunciación* junto a la línea de tendencia.

En la figura 3 se aprecian 4 puntos en lugar de 6 porque hay valores solapados. Cuando el juez 1 otorga una puntuación de 4 y cuando el juez 2 da una puntuación de 5, ambas puntuaciones se repiten y ésta es la razón por la que se solapan en el gráfico.

### **Variable II: Gramática y vocabulario**

Tras evaluar la variable *gramática y vocabulario*, la tabla 22 muestra los resultados de las puntuaciones emitidas por los jueces 1 y 2. Tras analizar los resultados se observa que el juez 1 puntúa con un 4 al cliente y con un 3 al agente de la pareja 1; con un 3 al cliente y con un 1 al agente de la pareja 2 y con un 2 al cliente y al agente de la pareja 3.

	<b>Gramática y vocabulario</b>	
	<b>Juez 1</b>	<b>Juez 2</b>
<b>Pareja 1 cliente</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Pareja 1 agente</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Pareja 2 cliente</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Pareja 2 agente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Pareja 3 cliente</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Pareja 3 agente</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Tabla 22. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *gramática y vocabulario*.

El juez 2 puntúa con un 4 al cliente y al agente de la pareja 1; con un 3 al cliente y con un 2 al agente de la pareja 2 y con un 3 y al cliente y un 2 al agente de la pareja 3.

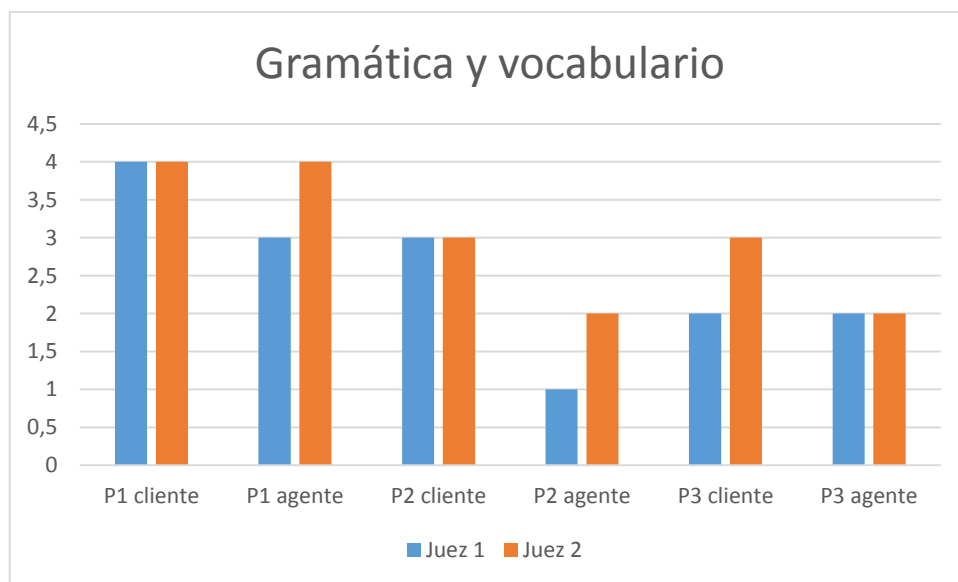


Figura 4. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *gramática y vocabulario*.

La figura 4 muestra las diferentes puntuaciones que otorga el juez 1 a los seis sujetos que forman las tres parejas en la variable *gramática y vocabulario*. La figura 4 muestra que el juez 2 evalúa con puntuaciones ligeramente más altas que el juez 1, al igual que ocurría con la variable *fluidez y pronunciación*.

Para determinar si existe correlación en las calificaciones de los jueces se lleva a cabo una correlación  $r$  de Pearson.

	Juez 1	Juez 2
Juez 1	1	
Juez 2	<b>0,85280287</b>	1

Tabla 23. Correlación entre jueces 1 y 2 en la variable *gramática y vocabulario*.

Como muestra la tabla 23, el coeficiente de correlación de la variable *gramática y vocabulario* es 0,85280287, lo que implica una correlación alta entre los jueces. Esto significa que existe una ligera variación entre los jueces en la aplicación de criterio a la hora de evaluar la dicha variable. Por tanto, se aprecia una validez de criterios utilizados por los jueces en la variable *gramática y vocabulario*. Esta correlación se puede apreciar gráficamente en la figura 5 donde mostramos las puntuaciones de ambos jueces para los mismos individuos.

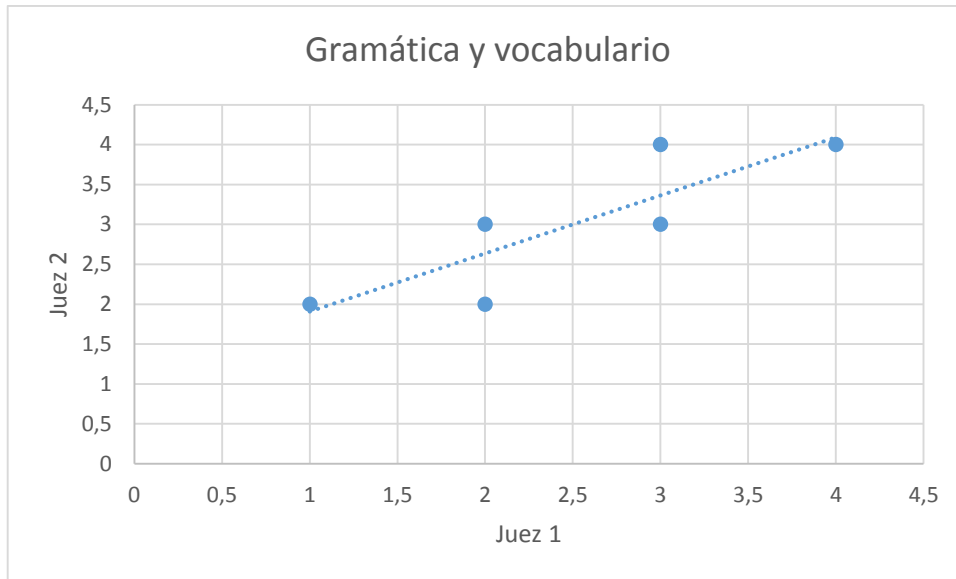


Figura 5. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *gramática y vocabulario* junto con la línea de tendencia.

De nuevo, se puede apreciar que estos puntos se sitúan en torno a una recta, lo que ratifica la tendencia similar de los jueces.

### **Variable III: *Gestión del discurso***

Tras evaluar la variable *gestión del discurso*, la tabla 24 muestra los resultados de las puntuaciones emitidas por los jueces 1 y 2. Se observa que el juez 1 puntúa con un 4 al cliente y al agente de la pareja 1; con un 3 al cliente y con un 2 al agente de la pareja 2 y con un 2 al cliente y al agente de la pareja 3. El juez 2 puntúa con un 5 al cliente y al agente de la pareja 1 y con un 4 al cliente y al agente de las parejas 2 y 3.

	<b>Gestión del discurso</b>	
	<b>Juez 1</b>	<b>Juez 2</b>
<b>Pareja 1 cliente</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Pareja 1 agente</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Pareja 2 cliente</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Pareja 2 agente</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Pareja 3 cliente</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Pareja 3 agente</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

Tabla 24. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *gestión del discurso*.

La figura 6 muestra las diferentes puntuaciones que otorga el juez 1 a los seis sujetos que forman las tres parejas en la variable *gestión del discurso*. La figura 6 muestra que el juez 2 evalúa con puntuaciones más altas que el juez 1.

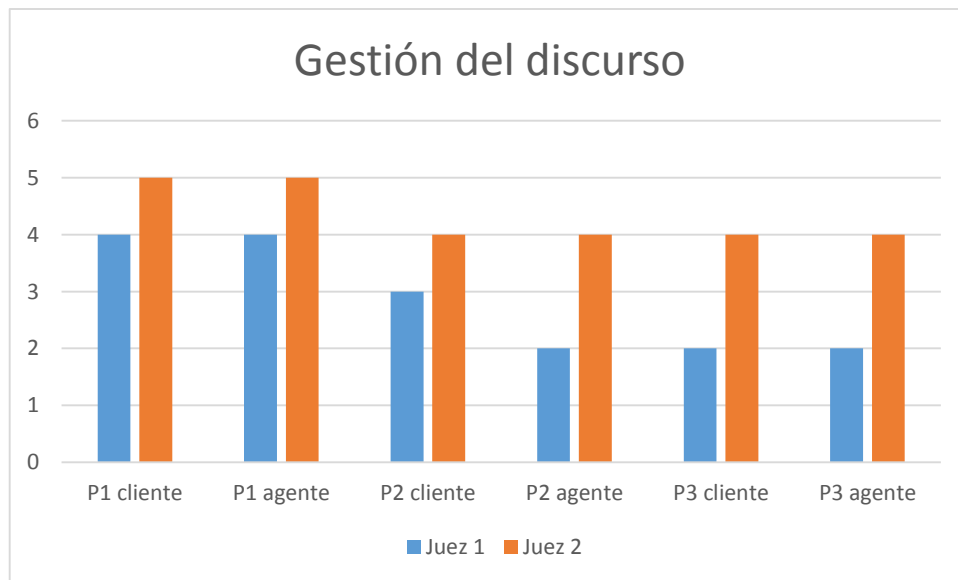


Figura 6. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *gestión del discurso*.

Para determinar si existe correlación en las calificaciones de los jueces se lleva a cabo una correlación  $r$  de Pearson.

	Juez 1	Juez 2
Juez 1	1	
Juez 2	<b>0,91914503</b>	1

Tabla 25. Correlación entre jueces 1 y 2 en la variable gestión del discurso.

Como muestra la tabla 25, el coeficiente de correlación de la variable *gestión del discurso* es 0,91914503, lo que implica una alta correlación entre los jueces. Al igual que ocurre con las variables analizadas hasta el momento (Variables I, II y III), una correlación alta es un indicio a favor de la hipótesis de concordancia entre jueces al aplicar los criterios en la evaluación de dicha variable y, por tanto, a favor de la validez de criterios utilizados por los jueces en la variable *gestión del discurso*. Esta correlación elevada se puede observar gráficamente en la figura 6 donde las puntuaciones conjuntas de ambos jueces para los mismos individuos aparecen como coordenadas en el plano. Como se observa, es posible trazar una línea cercana a todos los puntos.



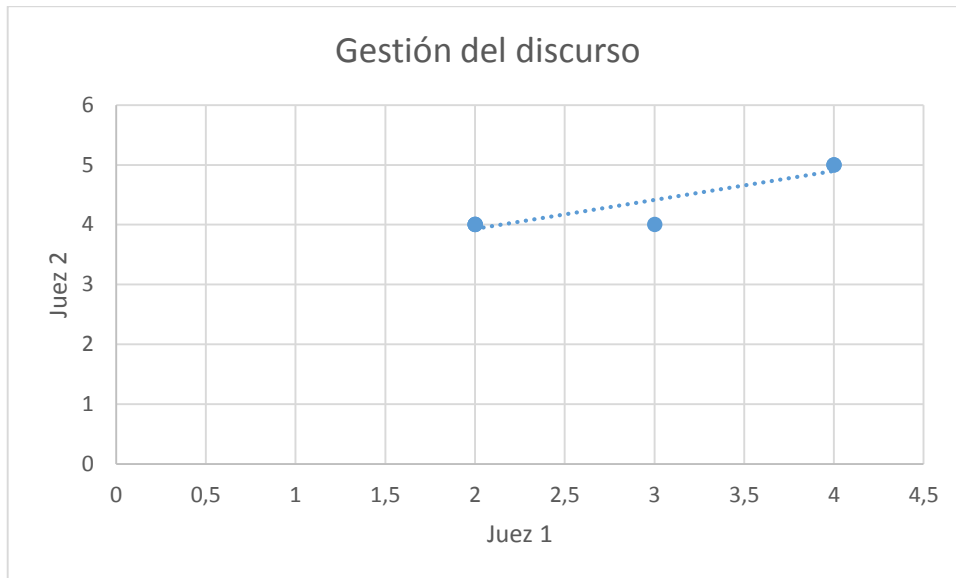


Figura 7. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *gestión del discurso* junto a la línea de tendencia.

Se aprecian 3 puntos en lugar de 6 porque hay valores solapados. Cuando el juez 1 da 4 puntos, el juez 2 otorga 5 y ambos se repiten dos veces y la puntuación 2 y 4 puntos en ambos jueces se repite tres veces.

#### **Variable IV: Interacción**

Tras evaluar la variable *interacción* la tabla 26 muestra los resultados de las puntuaciones emitidas por los jueces 1 y 2 en dicha variable. Tras analizar los resultados se observa que el juez 1 puntúa con un 5 al cliente y al agente de la pareja 1; con un 4 al cliente y con un 3 al agente de la pareja 2 y con un 3 al cliente y al agente de la pareja 3.

	Interacción	
	Juez 1	Juez 2
Pareja 1 cliente	5	4
Pareja 1 agente	5	4
Pareja 2 cliente	4	4
Pareja 2 agente	3	3
Pareja 3 cliente	3	4
Pareja 3 agente	3	3

Tabla 26. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *interacción*.

El juez 2 puntúa con un 4 al cliente y al agente de la pareja 1 y con un 4 a los clientes y con un 3 los agentes de las parejas 2 y 3.

La figura 8 muestra las diferentes puntuaciones que otorga el juez 1 y el juez 2 a los seis sujetos que forman las tres parejas en la variable *interacción*.

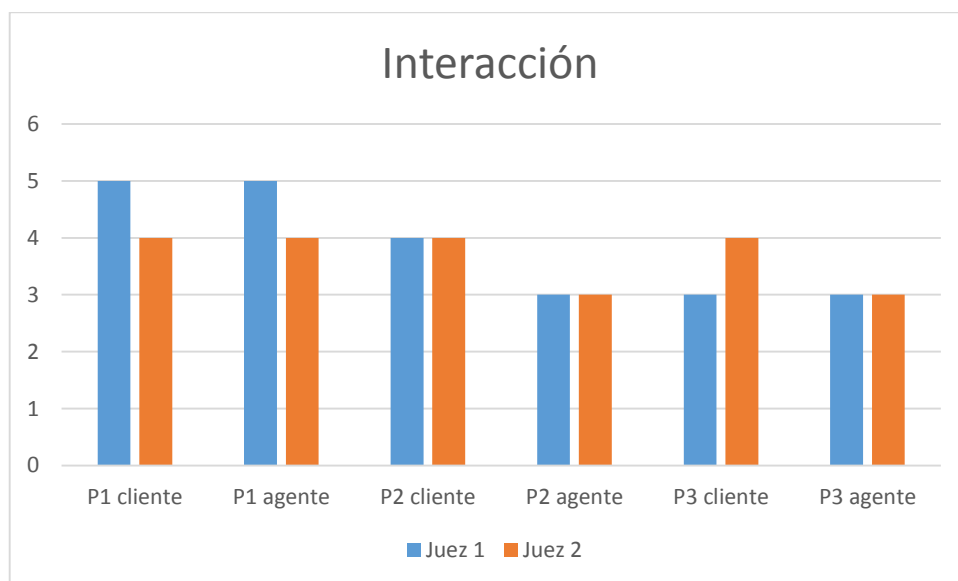


Figura 8. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *interacción*.

Para determinar si existe correlación en las calificaciones de los jueces se lleva a cabo una correlación  $r$  de Pearson al igual que hemos realizado con las variables anteriores.

	Juez 1	Juez 2
Juez 1	1	
Juez 2	<b>0,65653216</b>	1

Tabla 27. Correlación entre jueces 1 y 2 en la variable *interacción*.

Como muestra la tabla 27, el coeficiente de correlación de la variable *interacción* es 0,65653216, lo que indica una correlación moderadamente alta entre los jueces, algo inferior a la observada en las variables anteriores. Esta correlación no está en contra de la hipótesis de que exista concordancia entre los jueces a la hora de aplicar los criterios en la evaluación de dicha variable. Por tanto, conviene considerar también los resultados de un análisis cuantitativo con la  $t$  de Student, que se lleva a cabo en el apartado 6.5.2.

En la figura 9 se aprecian las puntuaciones de ambos jueces. En dicho gráfico se puede observar que, si bien es posible trazar una línea cercana a todos los puntos, hay puntos más alejados de la misma que en los casos anteriores (compárese, por ejemplo, con la figura 6, para la variable *gestión del discurso*).

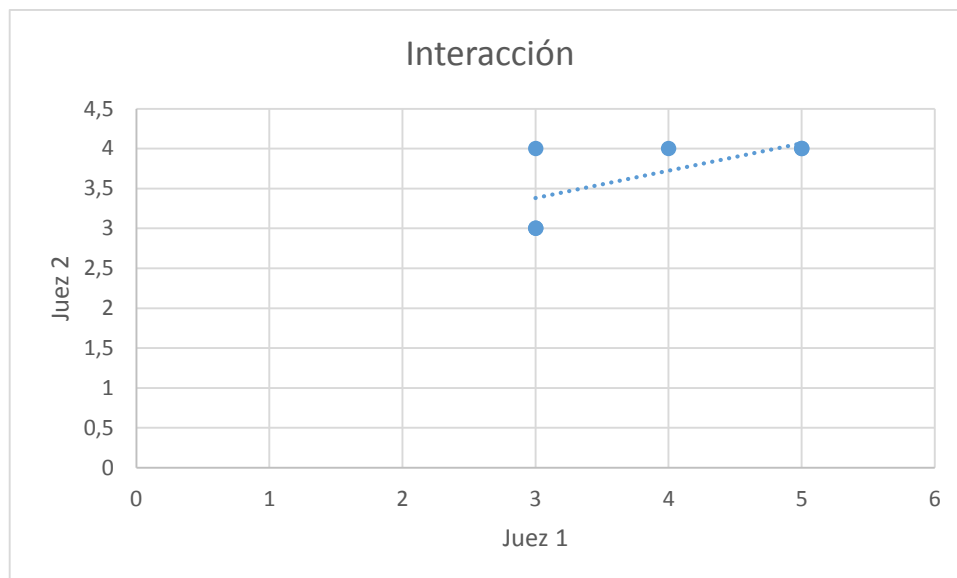


Figura 9. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la variable *gestión del discurso* junto con la línea de tendencia.

Se aprecian 4 puntos en lugar de 6 porque hay valores solapados. La puntuación de 5 del juez 1 cuando el juez 2 otorga 4 aparece dos veces, también aparecen dos veces las puntuaciones 3 y 3.

### **Análisis de la correlación de la puntuación total**

Tras analizar la correlación de las cuatro variables *fluidez y pronunciación, gramática y vocabulario, gestión del discurso e interacción*, se analizan las puntuaciones totales obtenidas. La tabla 28 muestra los resultados de las puntuaciones totales emitidas por los jueces 1 y 2. Tras analizar los resultados se observa que el juez 1 puntúa con un 17 sobre 20 y con un 16 sobre 20 al cliente y al agente de la pareja 1, respectivamente. Las notas de las parejas 2 y 3

son algo inferiores, asignando un 13 sobre 20 al cliente de la pareja 2 y un 8 sobre 20 al agente de la misma pareja. Los miembros de la pareja 3 obtienen un 9 y un 10 para el cliente y el agente sobre 20, respectivamente.

	<b>Total</b>	
	<b>Juez 1</b>	<b>Juez 2</b>
<b>Pareja 1 cliente</b>	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>Pareja 1 agente</b>	<b>16</b>	<b>18</b>
<b>Pareja 2 cliente</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
<b>Pareja 2 agente</b>	<b>8</b>	<b>13</b>
<b>Pareja 3 cliente</b>	<b>9</b>	<b>14</b>
<b>Pareja 3 agente</b>	<b>10</b>	<b>13</b>

Tabla 28. Puntuaciones totales otorgadas por los jueces 1 y 2.

El juez 2 puntúa con un 18 al cliente y al agente de la pareja 1. Con un 15 y un 13 a los cliente y agente de la pareja 2 y, finalmente, con un 14 y un 13, respectivamente, a los cliente y agente de la pareja 3.

La figura 10 muestra las diferentes puntuaciones totales. Se observa que el juez 2 evalúa con puntuaciones ligeramente más altas que el juez 1.

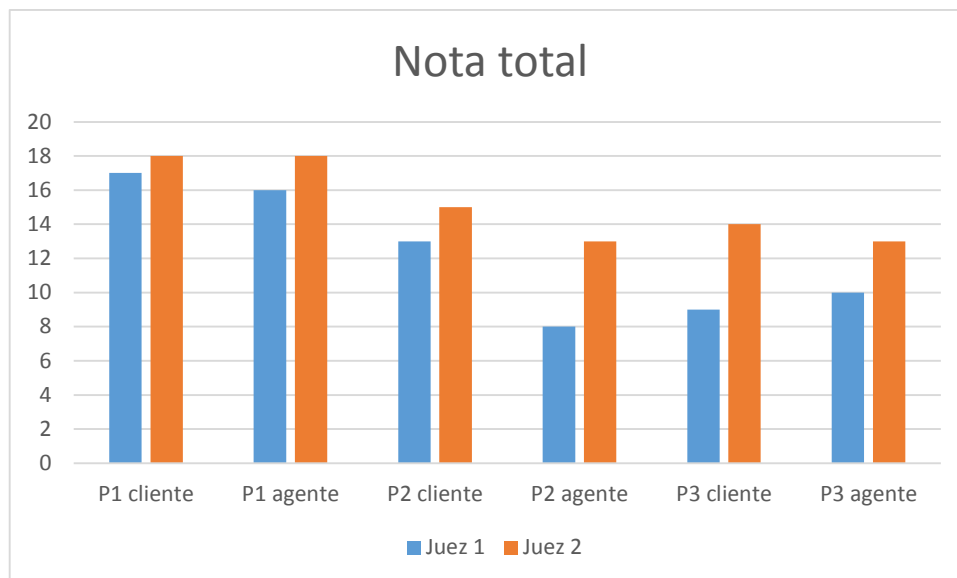


Figura 10. Puntuaciones totales otorgadas por los jueces 1 y 2

Para determinar si existe correlación en las calificaciones totales de los jueces se lleva a cabo una correlación  $r$  de Pearson.

	Juez 1	Juez 2
Juez 1	1	
Juez 2	<b>0,95954715</b>	1

Tabla 29. Correlación entre jueces 1 y 2 en la puntuación total.

Como muestra la tabla 29, el coeficiente de correlación de la variable gestión del discurso es 0,95954715, lo que implica una correlación muy alta entre los jueces. Esto nos indica que los jueces varían de la misma forma a la hora de asignar una puntuación total. Esta co-variación se puede observar gráficamente en la figura 10, donde las puntuaciones conjuntas de ambos jueces para los mismos

individuos aparecen como coordenadas en el plano junto a una línea de tendencia.

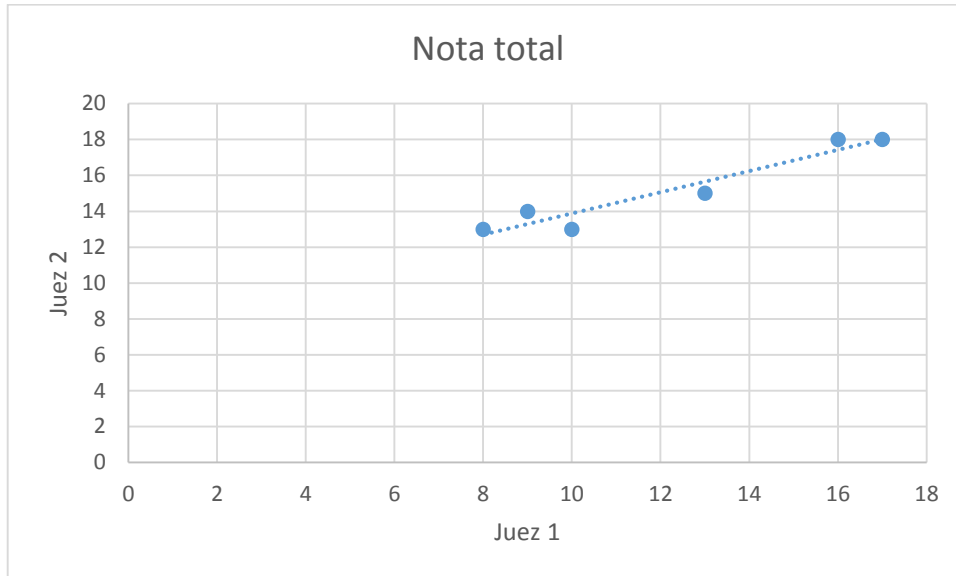


Figura 11. Puntuaciones de los jueces 1 y 2 en la nota. Se observa que las notas se sitúan cerca de la línea de tendencia.

Como se observa, las notas se sitúan cerca de dicha línea, lo que concuerda con la alta correlación obtenida.

### 6.5.2. Análisis cuantitativo 2

El siguiente análisis de datos conlleva un contraste de medias para las cuatro variables de *fluidez y pronunciación, gramática y vocabulario, gestión del discurso e interacción* y para la calificación total. Al tratarse de los mismos sujetos evaluados por los dos mismos jueces externos, resulta adecuado utilizar la prueba paramétrica de t de Student para datos apareados. Como se desconoce los si los resultados emitidos por los jueces tienen una diferencia significativa,

se puede utilizar los valores tanto de *valor crítico de t* como de la *probabilidad*  $P(T \leq t)$  para dos colas.

**Variable I: *Fluidez y pronunciación***

La tabla 30 muestra los valores relevantes para analizar los datos de la variable *fluidez y pronunciación* con la prueba de la t de Student para datos apareados. La hipótesis experimental es suponer que la diferencia entre las medias de la variable *fluidez y pronunciación* no es debida al azar. Obsérvese que los jueces pueden asignar notas ligeramente diferentes. La hipótesis nula es que las diferencias entre los dos jueces son explicables por el azar.

	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>
Media	3	4,16666667
Varianza	0,8	0,56666667
Observaciones	6	6
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-7	
$P(T \leq t)$ dos colas	0,00091675	
Valor crítico de t (dos colas)	2,57058184	

Tabla 30. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable *fluidez y pronunciación*.



Por este motivo, la diferencia hipotética de las medias se fija a 0. Si observamos el resultado del estadístico  $t$ , que vale  $-7$ , vemos que en valor absoluto es mayor que el valor crítico de  $t$  para dos colas fijado a  $2,57058184$ . También podemos observar que  $p$  valor es  $= 0,00091675$ , que es  $\leq 0,05$ . Ambos hechos nos permiten rechazar la hipótesis nula que asumía que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre la nota media de la variable *fluidez y pronunciación* de las notas evaluadas por cada juez. Si la diferencia es significativa es debido a razones que no corresponden al azar, sino a otras razones como, por ejemplo, los criterios. Esta diferencia está respaldada por la alta correlación entre jueces.

#### **Variable II: Gramática y vocabulario**

A continuación realizamos un análisis de comparación de medias similar al realizado en la variable I, con la  $t$  de Student, para la variable *gramática y vocabulario* sobre los mismos 6 sujetos evaluados por los mismos jueces. Los resultados se pueden observar en la tabla 31. Podemos observar que, en este caso, el valor absoluto del estadístico  $t$  es  $2,23606798$  y que este valor es menor que el valor crítico de  $t$  para dos colas igual a  $2,57058184$ . Además,  $p$  valor es  $= 0,07558682$ , que es  $> 0,05$ . No se puede descartar la hipótesis nula, pero se observa una tendencia a que la diferencia entre los dos jueces sea estadísticamente significativa. Dados los resultados es asumible considerar que

la discrepancia en las medias de las notas otorgadas por cada juez, para la variable *gramática y vocabulario*, puede ser debida al azar.

	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>
Media	2,5	3
Varianza	1,1	0,8
Observaciones	6	6
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-2,23606798	
P(T<=t) dos colas	0,07558682	
Valor crítico de t (dos colas)	2,57058184	

Tabla 31. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable *gramática y vocabulario*.

### **Variable III: *Gestión del discurso***

En la variable *gestión del discurso* procedemos a realizar el contraste de medias para datos apareados, cuyos resultados están recogidos en la tabla 32. En esta tabla podemos apreciar que el *estadístico t* de valor -6,70820393 es netamente superior, en valor absoluto, al *valor crítico de t para dos colas*, de valor 2,57058184. Este resultado coincide con el hecho de que *p* valor es = 0,00111444, < 0,05.

	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>
Media	2,83333333	4,33333333
Varianza	0,96666667	0,26666667
Observaciones	6	6
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-6,70820393	
P(T<=t) dos colas	0,00111444	
Valor crítico de t (dos colas)	2,57058184	

Tabla 32. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable *gestión del discurso*.

Por tanto es posible concluir que la diferencia de las notas medias es estadísticamente significativa y que no se debe al azar. Es llamativa la media del juez 2, lo que hace pensar en un error típico entre jueces como es la benevolencia en contraposición a la rigidez.

#### **Variable IV: *Interacción***

Para concluir el análisis de contraste de medias para las cuatro variables analizadas, procedemos a realizar el análisis de la t de Student para datos apareados para la variable *interacción*. En los resultados, mostrados en la tabla

33, se muestra que el *estadístico t* (de valor 0,54232614) no supera al *valor crítico de t para dos colas* (de valor 2,57058184) y que *p* valor es = 0,61088118, < 0,05. Se puede concluir que la diferencia no es significativa, por lo que la discrepancia entre jueces se puede deber al azar.

	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>
Media	3,83333333	3,66666667
Varianza	0,96666667	0,26666667
Observaciones	6	6
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	0,54232614	
P(T<=t) dos colas	0,61088118	
Valor crítico de t (dos colas)	2,57058184	

Tabla 33. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para la variable *interacción*.

### **Análisis de la t de Student de la calificación total**

Tras analizar la discrepancia entre las medias de las cuatro variables *fluidez y pronunciación, gramática y vocabulario, gestión del discurso e interacción*, vamos a analizar la discrepancia de las medias de las calificaciones totales obtenidas. La tabla 34 muestra los resultados de efectuar una prueba de la t de Student para datos apareados. Comparando los valores del *estadístico t* en valor absoluto

4,39155033 con el *valor crítico de t para dos colas* 2,57058184 se observa que el primero es mayor. Unido al hecho de que la probabilidad *p* valor es = 0,0070776, < 0,05, se puede afirmar que la diferencia entre ambas medias es estadísticamente significativa. Esto indica que hay que justificar la discrepancia entre los jueces por otros razonamientos adicionales a la suposición de que se debe al azar.

	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>
Media	12,1666667	15,1666667
Varianza	14,1666667	5,36666667
Observaciones	6	6
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-4,39155033	
P(T<=t) dos colas	0,0070776	
Valor crítico de t (dos colas)	2,57058184	

Tabla 34. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas para nota total.

El siguiente apartado, con un estudio cualitativo, nos permitirá argumentar posibles motivos de la discrepancia entre jueces y comprobar la validez ecológica de los estudios cuantitativos llevados a cabo, donde se analiza la validez del instrumento de evaluación y los criterios utilizados.

### 6.5.3 Análisis cualitativo

El presente estudio lleva a término un análisis cualitativo, donde se analizan las respuestas de los jueces externos y de los sujetos que han intervenido en el experimento o pilotaje del prototipo desarrollado como propuesta para evaluar PLE en el examen DIPLE. El objetivo fundamental de este análisis es tratar de probar las hipótesis de que la simulación es una herramienta eficaz en la evaluación de la expresión oral del portugués como lengua extranjera. Asimismo, tratar de corroborar la validez ecológica de los análisis cuantitativos que intentan demostrar que los criterios de evaluación analíticos son válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación.

El tipo de protocolo seguido para hacer el análisis cualitativo es el de la elección de temas y su categorización y subcategorización hasta llegar a la saturación de información. Este tipo de enfoque sigue los principios de la teoría fundamentada o *grounded theory* que desarrollan Glaser y Strauss (1967), cuya finalidad es dirigir la atención del investigador al desarrollo o generación de teorías y conceptos sociales frente al procedimiento de la inducción analítica (Znaniecki, 1934; Robinson, 1951). Por lo tanto, el objetivo del análisis es captar las percepciones de los sujetos y elaborar un diagnóstico que nos sirva de referencia para conocer las fortalezas y debilidades que los propios sujetos encuentran en la metodología de la simulación y juego, en los criterios de

evaluación y en la experiencia vivida. Como apunta Angelini (2012), este tipo de estudio cualitativo, como toda investigación cualitativa, es inductivo; se desarrollan conceptos y teorías partiendo del discurso de los sujetos. Desde una perspectiva fenomenológica, en la que se enmarcan los estudios cualitativos, resulta esencial entender la realidad tal y como otros la experimentan.

## **Jueces externos**

La primera consulta a los jueces, a través de un cuestionario de preguntas abiertas, es si consideran que la simulación y juego es útil para evaluar la expresión oral del portugués, nivel B2, que es el nivel que corresponde al examen DIPLE. Ambos jueces responden de forma afirmativa. El juez 2 (J2) argumenta que

las simulaciones reproducen situaciones de la vida real, lo que constituye un elemento esencial en las pruebas de evaluación de competencias actuales, donde se da preponderancia a la capacidad de comunicación en situaciones reales o semejantes a las reales (J2).

Este argumento enlaza con la opinión del juez 1 (J1), quien razona que la simulación centra al alumno porque además

le ofrece un contexto determinado que le exige adoptar un *rol* concreto y actuar en consecuencia, por lo que se ve obligado a adecuar la semántica, el léxico y la expresividad de su discurso tanto a la situación como al personaje (J1).

Por lo tanto, se puede decir que ambos jueces aprueban la simulación como herramienta de evaluación de la expresión oral del PLE -nivel B2-,

fundamentalmente porque reproduce modelos de la vida real y obliga al alumno a reproducir los modelos lingüísticos que el contexto requiere.

La segunda consulta a los jueces hace referencia a los criterios de evaluación que han utilizado para evaluar a los sujetos que han intervenido en el pilotaje. En este caso, de nuevo ambos jueces muestran acuerdo en la aprobación de los criterios. El J2 resalta la forma de presentación de los criterios, con apartados diferenciados que encabezan la rúbrica. El J1, a pesar de su aprobación argumenta la falta de precisión y la excesiva globalidad con la que se evalúa la gramática.

... pero creo que debería figurar algún ítem que contemple de forma más detallada los posibles errores gramaticales. Preguntar sólo por el uso de “formas gramaticales” creo que es demasiado global e, incluso, puede ser impreciso (J1).

El J1 va más allá y concretiza más, dando incluso ejemplos concretos de formas gramaticales que deberían aparecer de forma específica por su importancia.

Creo que debería aparecer un ítem referido a las formas de tratamiento, pues un error muy común de los extranjeros en general y de los hispanohablantes en particular es no distinguir entre el uso de “tu”, “você” y “o senhor, a senhora” (J1).

En definitiva, se puede decir que ambos jueces aprueban los criterios, aunque el juez 1 puntualiza la conveniencia de una mayor concreción de criterios, específicamente para evaluar la gramática.

La siguiente interrogación a los jueces está relacionada con las dificultades que han tenido durante la evaluación. El J1 aprueba el entorno elegido para hacer



las grabaciones sobre las que ha evaluado y la calidad de las grabaciones, aunque hace referencia a las dificultades de tipo técnico con una de las grabaciones. (Especifica que se deben a interferencias de fondo producidas por alumnos en horas de descanso de clase y que se encontraban cerca del aula de grabación). No hace referencia a ningún otro aspecto.

El J2, sin embargo, argumenta la imprecisión sobre la nota de corte entre aprobado y suspendido.

Resulta confusa la indicación que aparece en junto a la puntuación final de la tabla: *Não apto – A atuação não alcança o mínimo exigido no nível B2*<sup>24</sup>. Esta indicación debería abarcar las puntuaciones 2, 1 y 0, no sólo la puntuación 0. Debería indicarse que la puntuación mínima para superar la prueba es el 60%, es decir 12/20 (J2).

Se puede deducir que parece que el J1 tiene interiorizada la nota de corte, mientras que el J2 no. O parece que el J1 evalúa el nivel sin tener en cuenta si los candidatos aprueban o no, lo que podría entenderse como más objetivo. De aquí se desprende, cualquiera que sea la interpretación, que la formación de evaluadores es fundamental para que los jueces entiendan lo mismo y usen los criterios de forma equitativa. La formación, según apunta el trabajo sobre la evaluación de la competencia de innovación, examinado en la Parte V de esta tesis, puede abarcar entrenamiento en la observación de sujetos, concienciación de los errores de evaluador tipificados en la literatura y práctica en los criterios alineados con el contexto de aplicación.

---

<sup>24</sup> Para consultar los criterios en portugués consultar apéndice F

Respecto al tiempo que los jueces han utilizado para evaluar a cada sujeto que ha intervenido en el pilotaje, existe una coincidencia relativamente baja. El J1 ha utilizado alrededor de quince minutos, mientras que el J2 indica que ha utilizado diez minutos, un tercio menos que el J1. Esta diferencia de tiempo se debe a que parece que el J1 ha sido más metódico y ha seguido más pasos que el Juez 2.

En primer lugar, he leído con detenimiento todos los ítems y las posibles puntuaciones, para valorarlos al escuchar las grabaciones. Éstas duran unos diez minutos, durante los cuales he ido anotando los errores gramaticales o de tratamiento. Después he dedicado unos minutos a sopesar la intervención de cada estudiante (J1).

La evaluación la he ido realizando mientras escuchaba la grabación. Al final de la misma ya tenía las puntuaciones asignadas (J2).

Al respecto se puede observar la variación entre ambos jueces en la forma de aplicar los criterios, lo que puede ser una fuente de error más ~~de meticulosidad~~ en la evaluación. Este hecho resalta de nuevo la idea de que la formación de los evaluadores es fundamental para tratar de que el proceso de evaluar sea más riguroso y, sobre todo, unificar la interpretación de criterios y el protocolo de uso.

En relación a las observaciones generales que los jueces han hecho, el J1 insiste en que la metodología de simulación y juego para evaluar la destreza oral de los candidatos al examen DIPLE es adecuada e interesante. No obstante, incide en que la información previa es demasiada.

Quizá se les proporciona demasiada información previamente, pues luego ésta no queda reflejada por completo en el discurso. A lo mejor podría ser conveniente indicar sólo unas pautas de comportamiento y no especificar con tanto detalle lo que cada interlocutor debe pretender (J1).

Sin embargo, el J2 solo hace alusión a los criterios de evaluación, aportando algún matiz.

Convendría también que apareciese en el encabezamiento de la tabla el nivel de referencia, para que el evaluador se sitúe más rápidamente en el nivel correspondiente (J2).

De las últimas observaciones hechas por los jueces de nuevo es evidente que es necesaria la formación de los evaluadores. El J2 insiste de nuevo en los criterios justificando una mayor precisión de los mismos, lo que hace pensar que la formación es necesaria, independientemente de la validez de los criterios.



Figura 12. Acuerdo entre jueces y necesidades que surgen de las diferencias o carencias.

En la argumentación del J1 se desprende que no conoce la metodología de la simulación y juego, donde es estrictamente necesario pasar por la fase de información o *briefing*, acción y puesta en común y evaluación o *debriefing*. De igual modo, desconoce que una buena fase de acción se fundamenta en una exhaustiva fase de información, sin confundir proporcionar información con dictaminar conductas. Una buena información hace que el profesor facilitador de la simulación no intervenga o interrumpa en la fase de acción, principio fundamental de esta metodología. Que el estudiante o candidato tenga muy clara su meta no interfiere en la naturalidad, la libertad de expresión o la interacción de los interlocutores. Este hecho produce exactamente el efecto contrario, a mayor conocimiento del escenario, de la meta a conseguir y de las reglas, en el caso de que las haya, hace que los individuos sufran un mejor proceso de inmersión en la situación y la producción lingüística sea más efectiva. Como es natural, en un examen no se produce la tercera fase de *debriefing*.

Como nos muestra la figura 12, estas observaciones nos llevan a la conclusión de que no solo es necesaria la formación en los criterios y su uso, sino que en el instrumento de evaluación, en este caso la simulación, la formación también es esencial.

## **Sujetos evaluados**

Tras la categorización y subcategorización de los temas que aportan los cuestionarios de preguntas que han respondido los sujetos/alumnos que han

participado en el pilotaje, podemos resumir en diferentes dimensiones los resultados obtenidos. En la presentación de los resultados, los sujetos se identifican como A (Agente) o C (Cliente); se numeran según pertenencia a Pareja 1, 2 o 3.

La primera consulta realizada a través de una pregunta abierta sobre qué es lo que les gusta sobre la simulación como herramienta de evaluación y su justificación, todos los sujetos han sido unánimes a la hora de evaluar positivamente el instrumento de evaluación. Que se trate de una situación real, la naturalidad y espontaneidad han sido muy valorados.

La situación, porque saca mucha naturalidad de los participantes e incita a hablar y a plantear nuevas proposiciones en este caso (A1)

Me ha gustado que se tratase de una situación real, porque esto me dio la posibilidad de expresarme de forma más natural (C1).

Lo que más me ha gustado es la espontaneidad de la prueba (A3).

La realimentación o *feedback* del nivel lingüístico que los sujetos tienen y el desafío lingüístico que les supone tener que enfrentarse a un interlocutor en una situación real es otra de las argumentaciones.

Incita a hablar y a plantear nuevas proposiciones en este caso (A1).

Nos permite darnos cuenta del nivel que tenemos de lengua y de nuestra capacidad de comunicación (A2).

Si porque la simulación es prácticamente una improvisación y eso da al alumno la oportunidad de demostrar su fluidez con respecto al idioma (C2).

Es una buena forma de utilizar expresiones (A3).

Los materiales y la forma de preparar el examen oral ha sido otra de las dimensiones más valoradas.

Me ha gustado la hoja informativa (escenario, objetivo y meta personal) de los personajes porque está muy bien para prepararse el papel a interpretar (C2).

Me ha parecido muy bien tener anteriormente un poco de tiempo para poder comentar con el compañero de la simulación cuál iba a ser la estructura de nuestra conversación y poder poner en común cuál iba a ser nuestra estrategia a seguir por cada uno para conseguir su objetivo (C3).

Respecto a los aspectos que menos les han gustado a los evaluados, todos expresan que no hay nada que no les haya gustado.

Me gustó casi todo / No hay nada que no me gustara (A1; C1; A2; C2; A3 y C3)

No obstante, algunos puntualizan ciertos aspectos. Relacionado con la duración, hay dos comentarios opuestos.

La duración de la actividad. Resulta un poco larga, pero al fin y al cabo pasa muy rápido si no hay nervios y los compañeros interactúan con facilidad (A1).

Quizás habría podido durar un poco más (C1).

Sobre la elección de temas:

Me habría gustado que hubieran más opciones de situaciones. Podríamos tener dos opciones a elegir y escoger el que nos gusta más (A2).

Hubiese estado mejor poner dos temas a elegir, así el alumno puede decidir cuál se le da mejor (C2 y A3).

Todos los alumnos han valorado muy positivamente el método de evaluación

Sí, porque tal vez no es el "típico" examen oral de una lengua extranjera (A1).

Me ha gustado mucho (C1; C2)

Creo que es muy positivo para el alumno (A2).

Sí me ha gustado porque la simulación es una improvisación... (C2).

Sí, me gustó porque era más tranquilo que un examen normal (A3).

Me ha gustado porque es de esta forma que el profesor puede saber verdaderamente el nivel que tiene el alumno (C3).

Sin embargo, un comentario subraya el deseo de ensayar el método.

...pero me gustaría haber tenido un "mock"\*solo para acostumbrarme al formato porque antes pensaba que iba a ser mucho más difícil o me producía miedo, pero no fue así (A3).

Respecto a la opinión de si la simulación reproduce situaciones de la vida real, todos los sujetos han respondido positivamente.

La situación que presentábamos está sacada de la vida real, quizás en una agencia de viajes se podría haber desarrollado una conversación similar (A1).

Creo que sí, porque se trata de una situación que puedo encontrar en la vida real y no es un contexto demasiado técnico (C1).

Sí, pienso que reproduce situaciones reales. Y el hecho de no poder prepararlo hace que sea mucho más real (A2).

Sí porque se hace una especie de juego teatral en el que se reproduce una situación cotidiana (C2).

Sí porque es un diálogo real que vas a tener en tu vida e incluye una conversación/debate que realmente va a pasar en tu vida (A3).

Sí y este método de examen oral no es tan forzado, es más natural. Al simular situaciones de la vida cotidiana el alumno está más “relajado” y la conversación fluye mejor. Además, es más difícil que el alumno “se quede en blanco” y no sepa qué decir (C3).

Finalmente, a los alumnos que han intervenido en el pilotaje se les preguntó cómo mejorarían los materiales utilizados para el examen. La mayoría responde que los materiales eran adecuados.

El material y la organización del proyecto eran buenos, o al menos apropiados para la prueba que hemos realizado (A1).

En principio pienso que era muy adecuado (A2).



Pienso que el material era suficiente y que no hace falta mejorarlo (C2).

No sé cómo podría mejorarlos. Desde mi punto de vista así están bien (C3).

Algunas de las sugerencias que han hecho los alumnos están relacionadas con que solo se les presente una simulación y con el uso de más realia.

Me gustaría, en vez de tener una situación para hacer me gustaría intervenir en dos, para poder demostrar conocimiento de la lengua y de vocabulario diferente (A3).

Quizás podría haber más material para contextualizar la situación, u objetos relacionados con la situación de la cual se habla (C1).

Se podría utilizar objetos, ropas que hicieran la simulación más real (A2).



Figura 13. Acuerdos y sugerencias de mejora de los sujetos del pilotaje.

La figura 13, muestra las conclusiones finales que se pueden destacar de este análisis cualitativo, tras analizar las diferentes categorías son de aceptación y valoración positiva del instrumento de evaluación por todos los sujetos que han intervenido en el pilotaje. Aspectos como naturalidad, interacción, reproducción de modelos de la vida real, material apropiado o *feedback* del nivel lingüístico personal son los aspectos más destacados. Algunas de las sugerencias más relevantes a destacar en cuanto a cambios o mejoras que dependen del análisis son no presentar una única simulación y poder elegir entre más situaciones. Contar con más realia para poder contextualizar mejor y contar con ejemplos previos para poder tener una idea más exacta del modelo e instrumento o de examen.

De estas conclusiones generales se puede deducir que las percepciones de los alumnos corroboran la hipótesis de que la simulación es una herramienta eficaz para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera.

## **Conclusiones**



## Conclusiones

Esta disertación nace de nuestro interés y preocupación por la evaluación de la expresión oral en portugués como lengua extranjera. Consideramos, primero por experiencia y más tarde por estudio, que la aplicación de la metodología de simulación y juego sería idónea en exámenes de dominio a gran escala. Esta percepción dio paso a la primera pregunta de investigación que nos ha guiado a lo largo de este trabajo: ¿Es la simulación una herramienta eficaz para evaluar la expresión oral en portugués como lengua extranjera? Sin embargo, para poder responder a la primera, fue preciso plantear una segunda pregunta de investigación: ¿Son los criterios analíticos válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación? La respuesta de la segunda pregunta conduce a la respuesta de la primera. Por este motivo, las hipótesis de investigación en este trabajo se han formulado en orden inverso.

1. Los criterios de evaluación analíticos son válidos para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera a través de la simulación.
2. La simulación es una herramienta eficaz para evaluar la expresión oral del portugués como lengua extranjera.

El objetivo del presente trabajo es diseñar y pilotar un prototipo de simulación y de criterios analíticos para la evaluación de la expresión oral del portugués como lengua extranjera, en los exámenes CAPLE (*Centro Avaliador de Português Língua Extranjeira*), concretamente en el examen DIPLE (*Diploma Intermédio de Português Língua Extranjeira*).

En el diseño del prototipo se han seguido los pasos que proponen Greenblat (1988) y Duke y Geurts (4004). En la etapa I se han definido los objetivos y parámetros, y se han sentado todas las bases previas necesarias antes de comenzar con el diseño del prototipo propiamente dicho. Bases referentes a procedimientos administrativos, análisis de necesidades, formulación de objetivos, recursos humanos y materiales necesarios y planificación del pilotaje.

En la etapa II se han desarrollado dos modelos, uno para familiarizar a los participantes con el protocolo de actuación en una simulación y otro como instrumento en la prueba oral. Se ha tratado de conocer y entender el contenido del sistema a diseñar en el mundo real. Roles, objetivos de aprendizaje, meta a conseguir, reglas, desarrollo de la acción, restricciones, consecuencias o la identificación de factores externos y, finalmente, los aspectos psicológicos relacionados con los roles.

En la etapa III se han tomado las decisiones relacionadas con la representación. Tiempos de preparación y acción; lugar físico donde se va a llevar a cabo la prueba; nivel apropiado de abstracción; estructura y nivel de interactividad, familiarización con el instrumento a través de la simulación EL REGALO y

prueba real con BODAS DE CRISTAL, de características similares. Esto ha servido para pasar a la etapa IV, donde se ha modificado el modelo para la prueba oral definitiva, tras la experimentación.

La etapa V sobre la preparación para la utilización de la simulación por otros, en este caso, como es una simulación para utilizar en un examen oficial no se sigue el protocolo completo de esta etapa, pero si se prepara unas instrucciones de uso y puesta en acción para los evaluadores.

Una vez terminado el instrumento, se ha cumplimentado la tabla de especificaciones propuesta por ALTE, a semejanza de lo que hacen todos los cuerpos examinadores europeos, centrándonos en el examen de nivel B2, DIPLE, que realiza CAPLE en todo el mundo.

La propuesta de criterios analíticos se concreta tras determinar que el enfoque ha de ser detallado y no holístico como en un primer momento puede parecer que requeriría una metodología comunicativa como simulación y juego. Tras la exploración de los criterios que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los criterios que utiliza la Universidad de Cambridge para el nivel B2, los criterios propuestos por Norova (2012) y los criterios que actualmente distribuye CAPLE para evaluar la expresión oral en los exámenes DIPLE y DAPLE, se formula la propuesta de criterios para su uso en el pilotaje del prototipo diseñado.

En la prueba del prototipo han participado tres parejas de potenciales aspirantes a examinarse del DIPLE. La filmación de su actuación ha sido posteriormente calificada por dos jueces externos de forma independiente, utilizando en la evaluación los criterios propuestos en esta tesis. Tanto las puntuaciones otorgadas por los jueces a los candidatos como las respuestas a las encuestas de opinión recogidas de ambos colectivos han sido objeto de análisis cuantitativos y cualitativos.

En un primer análisis cuantitativo se ha podido observar mediante correlación la forma de variación de los jueces en la aplicación de los criterios, con una alta correlación de un 0,96, cuando se consideran las puntuaciones globales. No obstante, llama la atención que las puntuaciones del juez 2 sean ligeramente más altas en todos los casos que las del Juez 1. Al examinar en detalle las distintas dimensiones de los criterios utilizados, se observa que en la variable *fluidez y pronunciación* la correlación es alta, con un 0,89; en la variable *gramática y vocabulario* la correlación también es alta, con un 0,85; en la variable *gestión del discurso* es muy alta, con un 0,92 y solamente en el caso de la variable de *interacción* la correlación es moderada, con un 0,67. Aunque las puntuaciones del Juez 2 son (media 15) más altas que las del Juez 1 (media 12), las correlaciones indican que no existe diferencia de criterio a la hora de puntuar a los sujetos, puesto que las calificaciones varían de la misma forma, salvo en el caso de *interacción*, que lo hace de una forma moderadamente alta. En principio, los resultados del estudio de la co-variación de jueces inducen a concluir que los criterios de evaluación son válidos, aunque se desprende la clara necesidad de



formar a los jueces en su uso, para que entiendan y apliquen las dimensiones y la escala de la misma forma.

Para determinar si las diferencias entre jueces son estadísticamente significativas y no se deben al azar, el segundo análisis cuantitativo conlleva un contraste de medias para las cuatro variables de *fluidez y pronunciación*, *gramática y vocabulario*, *gestión del discurso* e *interacción* y para la calificación total. El estudio de los datos halla para las variables *fluidez y pronunciación* y *gestión del discurso* valores absolutos que son mayores que el valor crítico, mientras que para las variables *gramática y vocabulario* e *interacción* los valores absolutos son menores que el valor crítico. Estos resultados indican que, en las dos primeras dimensiones las medias otorgadas por cada juez, se puede descartar que las diferencias sean debidas al azar y que las diferencias se pueden atribuir a la discriminación entre los candidatos posibilitada por los criterios. En el caso de las dos últimas variables, no se puede descartar la influencia del azar en las puntuaciones otorgadas por los jueces a las actuaciones de los distintos candidatos, aunque en el caso de *gramática y vocabulario* sí se aprecia una evidente tendencia a ser estadísticamente significativa y, por tanto, que los resultados no sean atribuibles al azar.

Si consideramos los valores del *estadístico t* para el análisis de las medias de las calificaciones totales obtenidas, se puede afirmar que la diferencia es estadísticamente significativa. Esto indica que hay que justificar la discrepancia entre los jueces por otras razones adicionales a la suposición de que se debe al

azar. Los resultados en *gramática y vocabulario* e *interacción* evidencian la necesidad de hacer ajustes en los criterios, así como un plan de formación de evaluadores para que los jueces entiendan y apliquen las dimensiones y la escala de la misma forma. Los resultados del análisis de *t* de *Student* respaldan y matizan la alta correlación que ha revelado la concordancia entre jueces. A pesar de que los dos análisis cuantitativos han puesto de manifiesto la necesidad de afinar criterios y de formar a los evaluadores, los resultados permiten concluir que los criterios analíticos propuestos son válidos para evaluar la expresión oral, en el nivel B2 del portugués como lengua extranjera en el contexto específico estudiado.

Tras visionar las actuaciones de las tres parejas en la simulación BODAS DE CRISTAL y evaluar su nivel de expresión oral con los criterios analíticos, se recogieron las opiniones de los jueces mediante una encuesta de cinco preguntas abiertas. Los datos señalan que ambos jueces aprueban la simulación como herramienta de evaluación de la expresión oral del PLE nivel B2, fundamentalmente porque reproduce modelos de la vida real y obliga al alumno a reproducir los modelos lingüísticos que el contexto requiere. Los dos jueces aprueban los criterios, aunque el juez 2 puntualiza la conveniencia de una mayor concreción, específicamente para evaluar la gramática. Esta anotación delimita el resultado de *t* de *Student* respecto a la variable *gramática y vocabulario*. Otros comentarios de los jueces permiten inferir que el J1 tiene interiorizada la nota de corte entre el aprobado y el suspenso, mientras que el J2 no. De aquí se desprende que la formación de evaluadores es fundamental para

el uso de criterios de forma equitativa. En relación al tiempo empleado en el proceso de evaluación y las dificultades encontradas, se advierte distinta minuciosidad en la evaluación entre ambos jueces. Al respecto, la variación entre ambos jueces en la forma de aplicar los criterios puede considerarse una fuente de error en la evaluación que puede minimizarse con la formación previa de los evaluadores. Es esencial que los jueces unifiquen la interpretación de los criterios y el protocolo de uso para conseguir una evaluación más rigurosa.

La formación en los criterios, según lo apuntado en la Parte V de esta tesis, puede abarcar en primer lugar entrenamiento en la observación de la conducta humana, de modo que los evaluadores estén preparados desde el principio para apreciar matices en el comportamiento de los sujetos, así como para afrontar acontecimientos inesperados que puedan distraer la atención de la tarea de evaluar. En segundo lugar, es necesaria la concienciación de los errores tipificados en la literatura que son atribuibles al juez, tanto intrajuez como entre jueces. Ejemplos son el efecto de la benevolencia/rigidez que ha sido observado en este trabajo, el efecto halo y el efecto centrípeto, entre otros. Por último, es necesaria la práctica en el uso de criterios alineados con el contexto de aplicación, con modelos de actuación en los distintos niveles de la escala y patrones a seguir en el procedimiento de evaluación.

Las observaciones generales de los jueces nos llevan a la conclusión de que no solo es necesaria la formación en los criterios y su uso, sino que en el instrumento de evaluación, en este caso la simulación, la formación también es

esencial. Para poder evaluar con esta metodología, los jueces han de comprender la dinámica de las tres fases, en la que es indispensable una primera fase de información, que no coarta, sino que prepara y potencia la actuación de los candidatos en una situación similar a la realidad. El plan de formación de evaluadores puede incluir la instrucción en la metodología de la que deriva la tarea que forma parte del examen.

Las opiniones de los sujetos que participaron en el experimento fueron recogidas mediante cuestionario de cinco preguntas abiertas. El análisis cualitativo de las respuestas muestra aceptación y valoración positiva del instrumento de evaluación por todos los sujetos que han intervenido en el pilotaje. Aspectos como naturalidad, interacción, reproducción de modelos de la vida real, material apropiado o *feedback* del nivel lingüístico personal son los aspectos más destacados. Algunas de las sugerencias más relevantes a destacar en cuanto a cambios o mejoras que se dependen del análisis son no presentar una única simulación y poder elegir entre más situaciones. Contar con más *realia* para poder contextualizar mejor y contar con ejemplos previos para poder tener una idea más exacta del modelo e instrumento o de examen son otras proposiciones.

Tomadas en su conjunto, las reflexiones de los jueces y de los sujetos apoyan la eficacia de la simulación, el instrumento, en un contexto de examen de la expresión oral en el nivel B2 del PLE. A pesar de que los resultados hallados no permiten la extrapolación a un contexto más amplio como es el examen DIPLE,

puesto que se trata del diseño de un prototipo y su pilotaje, el valor del trabajo llevado a cabo en esta tesis orientaría en un estudio a gran escala. La metodología requiere de un protocolo de diseño de la simulación, en este caso el instrumento de evaluación. Un examen de dominio requiere de una tabla de especificaciones en la que se expongan todos los detalles. Respecto a la decisión de usar criterios analíticos con cuatro dimensiones con descriptores en cinco niveles, se puede concluir que es acertada la decisión de que los criterios sean analíticos y no holísticos. Teniendo en cuenta las opiniones de los jueces, cabría determinar con mayor precisión la nota de corte entre aprobado y suspendido, no dejar sin descriptores ningún nivel de la escala y puntualizar con mayor precisión la dimensión relacionada con el uso de la lengua. Por último, se ha detectado que, para una aplicación a gran escala, es necesario un plan de formación de evaluadores que incluya práctica en el uso de los criterios contextualizados e información sobre el instrumento de la simulación.

Por lo que se refiere a investigación futura, sería útil estudiar la transformación de los criterios actuales que utiliza CAPLE, de tendencia holística, a criterios analíticos en rúbricas para los niveles DIPLE y DAPLE.

En la evaluación del PLE específicamente, sería interesante estudiar aquellos aspectos de la pragmática como, por ejemplo, la cortesía, de suma importancia en el portugués, como señaló uno de los jueces; también la forma de incorporarlos a los criterios de evaluación de la expresión oral. De igual modo,

sería necesario que los ejercicios previstos en el protocolo de evaluación incluyeran aspectos pragmáticos.

Otra investigación posible sería de tipo experimental, donde grupos experimentales utilizarían el prototipo que se propone con simulación como instrumento de evaluación y criterios analíticos específicos. Mientras que los grupos control utilizarían una metodología más convencional de evaluación, y de esta manera se podrían hacer diferentes tipos de análisis contrastivos.

Comprobar si el instrumento diseñado y unos criterios adecuados serían válidos para la evaluación de otras destrezas como el uso de la lengua, la comprensión oral o la comprensión lectora, sería otra posible investigación futura.

La validez externa, con la validez de la población y la ecológica, nos puede servir para argumentar deficiencias, que ahora ocurren por ser un pilotaje del prototipo, lo que hace imprescindible que se experimente a gran escala. En realidad, hay validez externa en la medida en que podemos extrapolar o generalizar los resultados a otras muestras y situaciones. Que las muestras sean representativas de la población a la que se desea extrapolar es esencial. No hay que olvidar que la validez externa puede verse afectada también por factores de la misma situación experimental.

La validez externa puede basarse en validez de población, se refiere sobre todo a la representatividad de la muestra. La validez falla cuando la muestra no representa a la población a la que se desearía generalizar los resultados. En este

caso, esto sería una de las deficiencias de este trabajo. La población no ha sido seleccionada de forma aleatoria, ni tampoco es representativa del colectivo al que se desea implantar este instrumento y protocolo de evaluación. Sin embargo, no hay que olvidar que este trabajo centra su investigación en la creación de un prototipo y su primer pilotaje. Se trataría por tanto, como ya se ha indicado en este apartado de conclusiones, de aplicar este enfoque a diferentes grupos y contextos, con los correspondientes estudios, para poder refinar el instrumento y los criterios de evaluación. Se puede concluir que antes de aplicar este método, se debería investigar a fondo muchos otros aspectos y experimentar con diferentes grupos, tratando de que las muestras fueran aleatorias y representativas de la población potencial de uso.

La validez ecológica o la representatividad de las situaciones es también importante, puesto que lo que sucede en determinadas situaciones puede no suceder en otras distintas. Es importante destacar que la percepción de los sujetos de que están recibiendo un tratamiento distinto, puede interferir en los resultados. Esto es el llamado efecto Hawthorne, que se asemeja al efecto placebo en medicina. Los sujetos pueden comportarse de forma diferentes por el simple hecho de sentirse observados. Es por ello que, como afirma Morales (2013), cuando se va a investigar sobre una innovación didáctica o de evaluación y se van a obtener unos datos que se van a comparar después con otros, al menos los alumnos no deben saber que forman parte de una investigación.

Para concluir, podríamos apuntar que a pesar de las deficiencias relacionadas con la validez externa, es claro que el trabajo que aquí se presenta es un experimento orientativo y un primer paso en la escala de investigación que habría que llevar a cabo, previo a la implantación de un instrumento y protocolo de evaluación como el que este trabajo propone.



## **Bibliografía**



## Bibliografía

- Abreu, M.I. (1982). Spanish and Portuguese in Global Perspectives. *Hispania*, 65 (1): 58-61.
- Aguilar, L. (2008). Método de Comunic-Ação para o ensino e aprendizagem do Português, Língua Estrangeira. *Congresso: Ensino do Português nas Universidades da América do Norte: Situação e Desafios*. (Toronto: 16, 17 y 18 de octubre).
- Ahumada Acevedo, P. (2003). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo* (2ª. Ed.). Valparaíso: PUCV.
- Alarcón Pérez, C. (2006). Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Logroño, 2006. 191-204.
- Albuquerque, A. y Esperança, J.P. (2010). *El valor económico del portugués: lengua de conocimiento con influencia global (DT)*.  
[www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GL\\_OBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/dt26-2010](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GL_OBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/dt26-2010) [Consultado 02/02/12].
- Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida Filho, J. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.

- Almeida Filho, J. (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En Almeida Filho, J. (Org.). *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol* (13-21). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Alonso Alonso, M.R. y Palacios Martínez, I. (2005). Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *Encuentro* 15: 5-13.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid: Ed. Morata.
- Amengual Pizarro, M. (2004). *Análisis de la fiabilidad en las puntuaciones holísticas en ítems abiertos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. [www.eprints.ucm.es/tesis/fll/ucm-26663.pdf](http://www.eprints.ucm.es/tesis/fll/ucm-26663.pdf) [Consultado 27/01/12].
- Amorim Lima, R. (2008). *Representações do Brasil em textos do exame Celpe-Bras*. Tesis doctoral. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal Fluminense.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological testing*. New York: MacMillan Publishing Co.
- Anderson, S.B. et al. (1982). Evaluation Research Society standards for program evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 15: 7-19.
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (eds). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom`s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andrade Martins, G. (2006). Sobre confiabilidade e validade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 8 (20), 1-12.
- Andreu Andrés, M.A.; Casas, M.J. y García, M.M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, XI. 55, 34-38.
- Andreu-Andrés, M.A. y García-Casas, M. (2011). Perceptions of Gaming as Experiencial Learning by Engineering Students. *International Journal of Engineering Education*, 27 (4), 795-804.
- Angelini Doffo, M.L. (2012). *La Simulación y juego en el Desarrollo de las Destrezas*

- de Producción en Lengua Inglesa*. Tesis Doctoral. Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de Valencia.
- Angelini M. L y García-Carbonell, A. (2014) Análisis cualitativo sobre la simulación telemática como estrategia para el aprendizaje de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64 (2): 1-15.  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/6010Angelini.pdf> [consultado 20-7-2014]
- Angelini M. L.; García-Carbonell , A y Watts, F. (2014). Student perceptions of gain in telematic simulation. *The Shift from Teaching to Learning: Individual, Collective and Organizational Learning Through Gaming Simulation*. Austria: WB Verlag, 44-54.
- Asensio Coto, M.J. (2007). Modelos de Evaluación. *Revista Universitara de Sociologie*, 2: 39-70.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp.
- Austin, J.L.; Urmson, J.O. y Sbisá, M. (1975). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Azeredo, L.A.S. (2008). *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Avaliação e Dialogia*.  
[www.site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/posteres/resumo\\_expandido-luciana\\_azedo.pdf](http://www.site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/posteres/resumo_expandido-luciana_azedo.pdf) [Consultado 17/09/2012.]
- Bachman, L.F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (105-129). Madrid: Edelsa.
- Bachman, L.F. (1991). What does Language Testing have to offer?. *Tesol Quarterly*, 25: 671-704.
- Bachman, L. F. y Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. y Cohen, A. (edits) (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University

Press.

- Bachman, L.F. (2000). Learner-directed assessment in ESL. In G. Ekbatani & H. Pierson (eds.). *Learner-directed assessment in ESL* (pp.ix-xii). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. INC.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barab, S.A. y Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen y S. M. Land (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments* (25-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barbero García, M.I. (Coord). (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barinaga, B.L. (2007). Del juego antiguo al juego de computadora, papel histórico del juego en el desarrollo de la tecnología digital. *Revista Creatividad y Sociedad*, 10: 78-101.
- Barreto, F. y Laet, C. (1895). *Antologia Nacional*. São Paulo: Francisco Alves & Cia.
- Barrocal Barrocal, F. (s/f). *La evaluación de la calidad del Aprendizaje*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Dpto. Psicología Diferencial y del Trabajo.  
<http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/b242.htm>  
[Consultado 29/11/12].
- Bartfay, W.J. y Bartfay, E. (1994). Promoting Health in Schools through a Board Game. *Western Journal of Nursing Research*, 6(4): 438-446.
- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks – How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven/London: Yale University Press.
- Bergström, M. y Reis, N. (1996). *Prontuário Ortográfico e guia da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Bernard, J.A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- Berthoud, A. et al. (2001). *Multilingualism and New Learning Environments*. Freie Universität Berlin: European Language Council.

- Biggs, J. y Tang, C. (2008). *Teaching for quality in higher education*. Berkshire: Mcgraw-Hill Education.
- Bjeljac-Babic, R. (2000). Seis mil lenguas, un patrimonio en peligro. *Revista El Correo UNESCO*, 18-19.
- Blanco, M.I. (2005). Políticas lingüísticas, planificación idiomática, glotopolítica: trayecto por modelos de acción sobre las lenguas in *Cuadernos del Sur. Letras*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. [www.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1668-74262005000100001&Ing=es&nrm=iso](http://www.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1668-74262005000100001&Ing=es&nrm=iso) [Consultado 14/08/12].
- Bloom, B. y otros (1975a). *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas. Tomo I: Ámbito del conocimiento*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Bloom, B. y otros (1975b). *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas. Tomo II: Ámbito de la afectividad*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Bordón, T. (2010). Evaluación de la lengua hablada. En *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera* (324-338) <http://marcoele.com/descargas/navas/16.bordon.pdf> [Consultado 21/06/12].
- Branden, N. (2000). *Auto-estima e seus pilares*. SãoPaulo: Saraiva.
- Bravo Arteaga, A. y Fernández del Valle, F. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12: 95-99.
- Broadfoot, P.M. (2005). Dark alleys and blind bends: Testing the language of learning. *Language Testing*, 22 (2): 123-141.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University: Longman.
- Brown, A.L. et al. (1983). Learning, remembering and understanding. En: Mussen, P.H. (ed.) *Handbook of child psychology*. vol.3 NuevaYork: Wiley & Sons.

- Brufee, K. (1995). Sharing our toys – Cooperative learning versus collaborative learning, *Change* 27 (1): 12-18.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bueno Alastuey, M.C. y Luque Aguiló, G. (2012). Competencias en lengua extranjera exigibles en la prueba de acceso a la Universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales. *Revista de Educacion*, 357: 81-104.
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. New York: Free Press.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Méjico: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Camargo Biderman, M.T. (2001). Diversidad y unidad. *ABC Cultural*, 8 de septiembre de 2001, p. 5.
- Camiña, C., Ballester, E., Coll, C. y García E. (s/f). *Mitos y realidades de la innovación educativa*.  
<http://www.epsevg.upc.edu/xic/ponencias/R0252.pdf> [Consultado 13/06/10].
- Campbell, D.T y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56: 81-105.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 89-112.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language pedagogy (63-82). Traducido al castellano en LLOBERA, Miquel et al. (1995) en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa
- Caniato, B.J. (2002). Língua portuguesa e crioulos nos países africanos. *Via*



*Atlântica*, 5: 128-138.

Cantera Adrados, S. (2011). *Modelos del C-test y su correlación con los tests de la comprensión lectora de la E.O.I.* (Tesis doctoral – Universidad Complutense de Madrid). <http://eprints.ucm.es/12644/1/T32902.pdf> [Consultado 17/10/11].

Cao Ponso, L. (2011). Políticas lingüísticas atuais em Angola e Moçambique: o modelo monolingüista do Estado nacional europeu X o modelo plurilíngue das nações africanas. En *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais* (Salvador: 7-10 agosto).

Carnero, O. (2001). *Aportes para la evaluación del aprendizaje en lengua extranjera*. [http://members.tripod.com/osvaldo\\_carnero/APORTES\\_3.htm](http://members.tripod.com/osvaldo_carnero/APORTES_3.htm) [Consultado 02/09/11].

Carvalho, S.C y Schlatter, M. (2011). Ações de divulgação internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL42*:p 260-284. Porto Alegre. <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil> [Consultado 16/04/12].

Carrilho Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Carroll, J.B. (1968). The psychology of language testing. En Davies (ed.) 1968): *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. London: Oxford University Press, 46-49.

Carroll, J.B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En K.C. Diller (Ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude* (3-118). Rowley, MA: Newbury House,.

Casanova. M.A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.

Casassús, R. (1995). Acerca de la calidad de la educación. *Teleseminario sobre calidad de la educación*. UNESCO.Oficina Regional de Educación. Santiago de Chile.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Castilho, A. (2001). El portugués americano. *ABC Cultural*, 8 de septiembre de 2001, p.7.

Castilho, A. (2010). *Uma política lingüística para o português*.

[www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas\\_interna.php?id\\_coluna=17](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=17)

[Consultado 14/08/12].

Celada, M.T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tesis doctoral. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem.

Chamberland, G. y Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec: Ed. Presses de l'Université du Québec.

Chapelle, C.A. (2001). Innovative language learning: Achieving the vision. *ReCALL*, 13: 3-14.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.

Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: Sage.

Chin, J., Dukes, R. y Gamson, W. (2009). Assessment in Simulation and Gaming. A Review of the Last 40 years. *Simulation and Gaming*, 40 (4): 553-568.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton: The Hague.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. <http://edorigami.wikispace.com> [Consultado 10/01/2013]

Cintra, A.M. (1995). *Português fundamental para a área de ciências contábeis*. São Paulo: Ed. Atlas.

Citelli, A. (2005). *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ed. Ática.

Clark, J. (1983). Language Testing: Past and current status - Directions for the future. *Modern Language Journal*, 67: 431-443.

Clouet, R. (2010). El Enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las Facultades de Traducción e Interpretación de España. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), 48 (2): 71-92.

- Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27:87-101. <http://www.ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>. [Consultado 18/03/2013].
- Cook, T.D. y Campbell, D.T (1979). *Quasi-Experimental: Design and Analysis for Fields Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Coll, C. (et al.). (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995) Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación, Bruselas.
- CONALEP. (2008). Modelo académico de calidad para la competitividad. Criterios de Evaluación. México: Secretaria de Educación Pública.
- Consejo de Europa (1971). *Modern Language Learning in Adult Education: Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching of and Learning of Modern Languages in Adult Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf) [Consultado 18/03/2013].
- Conceição, R.I.S. (2008). *A língua portuguesa no Brasil: a construção de um semióforo*.
- Contreras, J.L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, 15: 109-138.
- Contreras Niño, L.A. y Backhoff Escudero, E. (2004). Metodología para elaborar exámenes criterios alienados con el curriculum. En Castañeda Figueiras, S. (ed.). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. Bogotá: Ed. Manual Moderno.
- Contursi, M.E. (2012). Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. En *SIGNOS ELE*, 1-26. :

- <http://www.salvador.edu.ar/sitios/signosele/> [Consultado 15/10/12].
- Cook, H.C. (1917). *The Play Way*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. En C. Færch and G. Kasper (Eds.). *Strategies in interlanguage communication* (15-19). London and New York: Longman.
- Cordova, D.I. y Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88: 715-730.
- Cortés de las Heras, J. (2009). *Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación*. [http://www.cndcuc.com/eventos/III\\_Jornadas\\_Enfermeria/Tipos\\_evaluacion.pdf](http://www.cndcuc.com/eventos/III_Jornadas_Enfermeria/Tipos_evaluacion.pdf) [Consultado 14/10/11].
- Coulmas, F. (1992). *Language and Economy*. Oxford: Blackwell Published.
- Coura-Sobrinho, J. (2006). O sistema de avaliação Celpe-Bras: o processo de correção e a certificação. En Hora, D. (org.). *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*. João Pessoa: Idéia.
- Cronbach, L.J. (1960). *Essentials or psychological testing*. New York: Harper and Row.
- Crookall, D. y Oxford, R.L. (1990). *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Crookall, D. (2010). Serious Games, Debriefing and Simulation/Gaming as a Discipline *Simulation & Gaming*, 41(6): 898-920.
- Crousset Paredes, J.R. (2007). *Constructivismo pedagógico y enseñanza por procesos*. Universidad de Santo Domingo.
- Cunningsworth, A y D. Horner. (1985). The role of simulations in the development of communication strategies. *System. Simulation application in L2. Education and research*, 13: 211-218.
- Dacosta Cea, V. (2007). Hacia una evaluación motivadora e integradora (I): La insuficiencia del modelo evaluador actual. En *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*,

- Logroño, 27-30 de septiembre de 2006, 1: 455-468.
- Dalmagro, A. y López Luque, G.E. (2011). Las potencias emergentes y su impacto en la integración latinoamericana. En *I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011*, 9-12 mayo 2011. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- de Andrade, A. M. (2011). Las manifestaciones de la (des)cortesía verbal y la interferencia intercultural de alumnos brasileños: una herramienta de análisis de la conducta interaccional en manuales de ELE. *Revista MarcoELE*, 13: 3-33.
- De Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zafiris. G.K. y Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report.  
<http://ec.europa.eu/education/more-formation/doc/2010/keycomp.pdf>  
[Consultado 06/10/12].
- De Caluwé, L., Hofstede, G.J. y Peters, V. (Eds). (2008). *Why do games work?* Deventer, Netherlands: Kluwer.
- De Fleitas A., Moreira F. y Soubirón, E. (2002). *Análisis de Evaluación Censal de Aprendizajes en Ciencias de la Naturaleza en los Novenos Años de las Escuelas Rurales en 2002*; Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente (MEMFOD/ ANEP).
- Delclós, T. La globalización empuja a los portugueses a acercar su ortografía a la variante brasileña. *El País*, 12/06/2008.  
<http://www.elpais.com/diario/2008/06/12/ciberpaís/1213234821850215.html> [Consultado 14/07/2012].
- Delors, J. (1996). *Informe UNESCO. La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dioses Chocano, A. S. (2003). La evaluación especializada del lenguaje oral. *Revista de Psicología*, 6 (2). [www.ardilladigital.com](http://www.ardilladigital.com)

[Consultado 06/11/2012].

Dobles, M.C. (1996). Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas. En L. Badilla (compil.). *Memoria Foro Taller Internacional sobre tendencias actuales en la medición y evaluación educativa*. Universidad de Costa Rica.

Dochy, F. et al. (2002). *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación*. RED-U [on line], 2(2) .  
[http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAY02/redu\\_boletin\\_vol2\\_n2.htm](http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAY02/redu_boletin_vol2_n2.htm)  
[Consultado 02/09/2011].

Doll, J. (2000). Avaliação na pós-modernidade. En Paiva, M.G.G. y Brugalli (orgs.). *Avaliação: Novas Tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Driskell, J.E. y Dwyer, D. (1984). Microcomputer videogame based training. *Educational Technology*, 24 (2): 11-16.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.  
[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=CULTURA](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=CULTURA)  
[Consultado 01/10/2009].

Duarte Medeiros, A. y otros (2001) *Jogo: interdisciplinaridade na ação educativa*.  
<http://www.faced.ufda.br/~ludus/trabalhos/2001.2/jogiaedu.doc>  
[Consultado de 18/10/2008].

Duke, R.D. (1974). *Gaming: he future`s language*. New York: SAGE Publications.

Duke, R. D. y Geurts, L.A. (2004). *Policy games for strategic management*. Amsterdam: Dutch University Press.

Ekker, K. (2000). Changes in Attitude towards Simulation-based Distributed Learning. In Wasson, Barbara et al. *Project DoCTA: Design and use of Collaborative Telelearning Artifacts*. Publication of the Research network for ITU - Information Technology in Education 5.

[http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil\\_ITU\\_report\\_DoCTA.pdf](http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_ITU_report_DoCTA.pdf)

[Consultado 14/10/2013].

- Ekker, K. y Sutherland, J. (2005). Telematic Simulations and Changes in Attitudes towards Simulations Topics. En Richard, G. (ed.) *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher education* (2034-2041). Chesapeake, VA. AACE  
<http://www.editlib.org/p/21495> [Consultado 14/12/2013].
- Elola, N. (2000). *Evaluación Educativa: Una aproximación conductual*.  
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/585/1/Nydia%20Eola.pdf> [Consultado 04/10/2012].
- Eisner, E.W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. London: Falmer Press.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 9 (1): 11-43 [http://www.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1](http://www.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1) [Consultado 16/10/2011].
- Esteve, O. y Arumí, M. (s/f). *La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación*.  
<http://xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaliacio/evaluacioenlenguasextranjeras.pdf> [Consultado 11/08/11].
- Etxeberria, F. (2005). Las competencias en el marco de referencia europeo de las lenguas. En *XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: El Espacio Europeo de Educación Superior* (1-7). Valencia.
- Faria, A.J. (1998). Business simulation games: current usage levels – an update. *Simulation and Gaming: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 29: 295-308.
- Faria, A.J., Hutchinson, D. y Wellington, W.J. (2009). Developments in Business Gaming. A Review of the Past 40 Years. *Simulation & Gaming*, 40(4): 464-487.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma Agenda, muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editora.



- Fernandes, D. (2006). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Prática e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e Desafios da Avaliação Contemporânea*. <http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5507/1/Liçã.pdf> [Consultado 25/06/12].
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria de avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos de Avaliação Educacional*, 19 (41): 347-372.
- Fernández March, A. (2010). *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*. Material docente no publicado. ICE Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández March, A. y Watts, F. (2012). *Asignatura Evaluación del Aprendizaje y su Uso en la Investigación Educativa*. Master de Lenguas y Tecnología. Universidad Politécnica de Valencia. [comunicación personal].
- Fernández López, M.S. (2010). La competencia comunicativa. En *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera* (351-383).
- Ferreira, L.M.L. (2012). *Habilidades de Leitura na proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. [www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1488M.pdf](http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1488M.pdf) [Consultado 07/03/13].
- Ferreira Fernandes, F. P. y otros (2009). O Celpe-Bras como instrumento norteador do ensino de português língua estrangeira. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, 9: 42-50.
- Figueras, N. et al. (2005). Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual. *Language Testing*, 22 (3): 1-19.
- Fisher, S. (2000). *Revista Veja* 1.463 <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling08htm> [Consultado 22/11/11].
- Fonseca, V. (1984). *Introduction à l'étude de la langue portugaise à l'usage des étrangers*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Fonseca, F.V.P. (1985). *O Português entre as línguas do mundo*. Coimbra: Livraria



Almedina.

- Freitas, M.T.A. (2003). *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ed. Ática.
- Frías Conde, X. (2002). Introducción a la Psicolingüística. *Ianua. Revista Philologica Romanica*. Suplemento 06.
- Gallardo-Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48: 57-61.
- Galperin, P.Y. (1965). La dirección del proceso de aprendizaje. *Acerca de la atención*. La Habana: EMS Cdte. Aristides Estévez Sánchez.
- García-Carbonell, A. (1998). *Efectividad de la simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico*. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.
- García-Carbonell y otros. (2001). Simulation/Gaming and the Acquisition of Communicative Competence in Another Language. *Simulation & Gaming: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 32: 481-491.
- García-Carbonell; Watts, F. y Montero Fleta, B. (2004). Learning communities in simulation and gaming. *Bridging the Gap*. (pp. 254-262). Munich: ISAGA-SAGSAGA.
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2007). Historia de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica*, 13: 65-84.
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2010). The Effectiveness of Telematic Simulation in Languages for Specific Purposes. *Linguistic and Didactic Aspects of Language in Business Communication*. Ed. T. Bungarten. Hamburg: Universität Hamburg.
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2012). Investigación empírica del Aprendizaje con Simulación telemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (3): 1-11.
- García-Carbonell, A., Watts, F., y Andreu-Andrés, M.A. (2012). Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. *Revista de*

*Docencia Universitaria*, 10(3): 301-323.

García-Carbonell, A., Andreu-Andrés, M.A y Watts, F. (2014). Simulation and Gaming as the future`s language of language learning and acquisition of professional competences. En *Back to the Future of Gaming*, (214-227). Alemania: WB Verlag.

García Dorval, F. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. *Porta Linguarum*, 2: 69-92.

García-Montalvo, A. y Mora, J.G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*. 86: 111-127.

Garris, R., Ahlers, R y Driskell, J.E. (2002). Games, motivation and learning: a research and practice model. *Simulation Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 33: 441-467.

Gass, S.M. (2000). Changing views of language learning. En H. Trappes-Lomax (Ed.). *Change and continuity in applied linguistics: Selected papers from the annual meeting of the British Association of Applied Linguistics Edinburgh* (51-67). Edinburgh: British Association of Applied Linguistics.

Gatenby, E.V. (1972). Conditions for success in language learning. En Allen, H. B. & Campbell, R. N. (orgs), *Teaching English as a second language: a book of readings* (43-48).Bombay: Tata MacGraw-Hill.

Geurts, J., Duke, R. y Vermeulen, P. (2007). Policy Gaming for Strategy and Change. *Long Range Planning*, 40: 535-558.

Gillies, A. y Howard, J. (2003). Managing change in process and people. *TQM and Business Excellence*, 14(7): 797-805.

Glaser B.G; Strauss A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Gobard, H. (1976). *L'alienation linguistique. Analyse tétraglossique*. Paris: Flammarion.

- Gold, S. C y Wolfe, J. (2011). The Validity and Effectiveness of a Business Game Beta Test. *Simulation & Gaming*, 43(4): 481-505.
- Gómez Zuñiga R. y González Mina. (2003). J. (Des)ordenar lo vivido, reordenar lo sabido: Déficit simbólico y juegos-simulacro. En *III Simposio Nacional de Investigación y formación en recreación*, (Colombia: 27,28 y 29 de noviembre). Universidad del Valle.
- González, C. (2007). De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. En *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*, (429-446). Instituto Cervantes de Munich. [www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf) [Consultado de 06/11/2012].
- González, L. y Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Gorski Severo, C. (2011). Línguas, discursos e poder em Angola. En *Anais do VII Congresso Internacional Abralin* (Curitiba, 9-12 febrero).
- Graça Moura, V. (2008). *Acordo Ortográfico: a perspectiva do desastre*. [www.ciberduvidas.com/articles.php?rid=1675](http://www.ciberduvidas.com/articles.php?rid=1675) [Consultado 14/07/2012].
- GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2010). *A internacionalização da Língua Portuguesa - Para uma política articulada de promoção e difusão* <http://www.gepe.mini-edu.pt> [Consultado 27/05/2013].
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen [Problem-oriented learning]*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Gredler, M.E. (1992). *Designing and Evaluating Games and Simulations A Process Approach*. London: Kogan Page.
- Gredler, M. E. (1996). Educational games and simulations: A technology in search of a research paradigm. En D.H. Jonassen (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (521-539). New York:

MacMillan.

Greenblat, C. (1988). *Designing Games and Simulations. An Illustrated Handbook*. Newbury Park: Sage Publications.

Greenblat, C. y Duke, R.D. (1981). *Principles and Practises of Gaming-Simulation*. Newbury Park: Sage Publications.

Gressler, L. (1989). *Pesquisa educacional*. São Paulo: Loyola.

Gronlund, N.E. (1976). *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México: Trillas.

Grubert dos Santos, L. (2007). *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Tesis de post graduación. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. [www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12750/000632373.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12750/000632373.pdf?sequence=1) [Consultado 13/04/13].

Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guilford, J.P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Gutierrez Acosta, R. (2011). *La objetivación de los descriptores de evaluación de la expresión oral en la enseñanza de E/LE a alumnos adultos en inmersión lingüística*. Univ. Nebrija. Fac. de Lenguas Aplicadas y Humanidades. Dep. de Lenguas Aplicadas. Máster Universitario. [www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012\\_BV\\_13\\_62Raquel\\_Gutierrez\\_Acosta.pdf?documentId=0901e72b81458fcf](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_62Raquel_Gutierrez_Acosta.pdf?documentId=0901e72b81458fcf) [Consultado 11/03/2013].

Habermas, J. (1999). The European nation-state in the pressure of globalization. *New left review*, 235: 46-59.

Halleck, G. (2007). Data generation through role-play: Assessing oral proficiency. *Simulation & Gaming*, 38 (1): 91-106.

Halleck, G.B., Moder, C.L. y Damron, R. (2012). Integrating a Conference Simulation into an ESL Class. *Simulation and Game*, 33 (3): 330-344.

Hamme, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía y métodos de investigación*.

- Barcelona: Paidós.
- Helmstadter, G.C. (1964). *Principles of psychological measurement*. New York: Appleton.
- Herbert, A. (2010). Facilitator, Researcher, Politician, Magician. *Simulation & Gaming*, 41(5): 681-693.
- Herman, J. L., Aschbacher, P.R. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED352389).
- Hernández-March, J., Martín del Peso, M. y Leguey, S. (2009). Graduates`skills and higher education: the employers`perspective. *Tertiary Education and Management*, 15(1): 1-16.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. *Análisis detallado de los datos*. (pp. 444-470). México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Hobsbawm, E. J. (1990). *Nações e nacionalismos desde 1780*. Trad. M.C. Paoli y A.M. Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hofstede, G.J, de Caluwé, L. y Peters, V. (2010). Why Simulation Games Work – In Search of the Active Substance: A Synthesis. *Simulation & Gaming*, 41 (6): 824-843.
- Hogan, L.R. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2 (4): 1-13.
- Hoskins, K. (1968). The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, 8 (1): 135-146.
- Huber, G. L. (1987). Kooperatives Lernen: Theoretische und praktische Herausforderung für die Pädagogische Psychologie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XIX(4), 340-362.
- Hué García, C. et al. (2008). *Competencias genéricas y transversals de los titulados*

*universitarios*. ICE. Universidad de Zaragoza.

[www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documents%2008.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documents%2008.pdf) [Consultado 21/03/2013].

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huitt, B. et al. (2001). *Assessment, measurement, evaluation and research. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/intro/sciknow.html> [Consultado 17/10/2011].

Hymes, D.H. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley and E. Ingram (Ed.), *Acquisition of Languages: Models and methods* (3-23). New York: Academic Press.

Hymes, D.H. (1972). Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics. Selected Readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D. H. (1995). Acerca da competencia comunicativa. En . M. Llobera et al. (Eds.), *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-46). Madrid: Edelsa. Didascalía.

Jiménez, C.C. (2011). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica de conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas*. <http://www.juegosdelenguaje.com> [Consultado 17/01/2013].

Johnson, D. W. Y Johnson, F.P. (1994). *Joining together. Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., y Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2011.pdf> [Consultado 05/03/2013].

Jones, K. (1995). *Simulations. A handbook for teachers and trainers*, 3ª ed.

- London: Kogan Page.
- Jones, K. (1998). Who's Who, Who Sits Where. *Simulation & Gaming*, 29(3): 328-330.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1994). *Joining together. Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Joos, M. (1967). The isolation of styles. En R. S. Harrell (Ed.) *Monograph series on languages and linguistics*, (107-113). Washington (D.C.): Georgetown U.P.
- Jorba; J. y Sanmartí, N. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó: Editorial Laboratorio Educativo.
- Jukes, I.J. y Dosaj, A. (2006). *Understanding Digital Children (DKS). Teaching and Learning in the New Digital Landscape*. Singapore: The InfoSavvy Group.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. New York: Newbury House Publishers.
- Klabbers, J.H. (2000). Learning as Acquisition and Learning as Interaction. *Simulation & Gaming*, 31(3): 380-406.
- Klabbers, J.H. (2008). *The Magic Circle: Principles of Gaming & Simulation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Klein, R. D. (1980). *An empirical evaluation of the effectiveness of a simulation game in teaching international business*. Georgia State International. Doctoral dissertation.
- Knabben, B.C. y Ferrari, R.A. (1995). *A simulação estratégica no processo de ensino/aprendizagem-os jogos de empresa*.  
[http://www.jogart.com.br./moodle/file.php./1/ARTIGOS/JOGOS\\_DE\\_EMPRESA/A\\_SIMULACAO\\_ESTRATEGICA\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_ENSI\\_NOAPRENDIZAGEM\\_-\\_OS\\_JOGOS\\_DE.pdf](http://www.jogart.com.br./moodle/file.php./1/ARTIGOS/JOGOS_DE_EMPRESA/A_SIMULACAO_ESTRATEGICA_NO_PROCESSO_DE_ENSI_NOAPRENDIZAGEM_-_OS_JOGOS_DE.pdf) [Consultado 27/11/2010].
- Kohonen, V. (1987). Towards experiential learning in elementary foreign language education. En R. Duda y P. Reiley (Eds). *Learning styles* (21-42). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Kolb, D.A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Englewood Cliffs,

- NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. New York: Prentice Hall.
- Kovalik, D. y Kovalik, L. (2007). Language simulations: The blending space for writing and critical thinking. *Simulation & Gaming*, 38(3): 310-322.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D.(1985). *The input hypothesis: issues and implications*.New York: Longman Group Ltd.
- Kreutz, L. (2003). A educação de imigrantes no Brasil. En Lopes et al. (Eds.) *500 anos de educação no Brasil (347-370)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kriz, W.C. (2010). A Systemic-Constructivist Approach to the Facilitation and Debriefing os Simulations and Games. *Simulation & Gaming*, 41(5): 663-680.
- Kriz, W. C., y Ulrich Hense, J. (2006). Theory-oriented evaluation for the design of and research in gaming and simulation. *Simulation & Gaming*, 37 (2): 268-283.
- Lado, R. (1961). *Language Testing: the construction and use of foreign language tests. A teacher`s book*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUP.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Leffa, V.J. (1988). Metodología do ensino de linguas. En Bohn, H.; Vandressen, P. (eds.), *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de linguas estrangeiras (211-236)*. Florianópolis (Brasil): Ed. UFSC.
- Lewin, K. (1951). *La Teoría de Campo en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós Editores.
- Lewis, M. Paul (ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the world*. 16°. Edición.



- Dallas, Tex: SIL International. <http://www.ethnologue.com>  
[Consultado 03/11/10].
- Li, Y. (2009). *A preparação de candidatos chineses para o exame CELPE-BRAS: Aprendendo o que significa "Uso da Linguagem"*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Linguística Aplicada. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21565/000730402.pdf?sequence=1> [Consultado 13/04/12].
- Lippitt, R. (1949). *Training in Community Relations*. New York: Harpers.
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenge. *Language Teaching*, 35 (3): 28-35.
- Livingston, S.A. (1977). Psychometric techniques for criterion-referenced testing and behavioural assessment. En J.D. Cone y R.P. Hawkins (Eds.): *Behavioral assessment: New directions in clinical psychology* (308-329) Nueva York: Brunner/Mazel.
- Loewenstein, G. (1984). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116: 75-98.
- Lohmann, J. (2008). *Global Engineering Excellence: the Role of Educational R & D*. 36<sup>th</sup> Annual Brazilian Congress of Education in Engineering. São Paulo, Brasil, sep., 12, 2008.  
[http://www.provost.gatech.edu/subjects/lohmann/resources/COBENG\\_E\\_2008\\_12\\_sep\\_08.pdf](http://www.provost.gatech.edu/subjects/lohmann/resources/COBENG_E_2008_12_sep_08.pdf) [Consultado 19/06/2013].
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Richie y T.K. Bhatia (Eds.). *Handbook of research on language acquisition*, 2: 413-468.
- López de Ullibarri, I y Pita Fernández, S. (1999). Medidas de concordancia: el índice kappa. *Cad. Aten Primaria*, 6: 169-171.
- López Frías, B. y Hinojosa Kleen, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Luz Afonso, S. (2007). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo*. Fundação Luso-

Americana.

<http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/05/livro14.pdf>

[Consultado 23/08/2012].

Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris: Éditions Vigot.

Macedo Soares, A.J. (1879). *O idioma do Moderno Portugal comparado com o do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.

Madigan, R.J. y Brosamer, J.J. (1991). Holistic grading of written work in introductory psychology: Reliability, Validity, and efficiency. *Teaching of Psychology*, 18: 91-94.

Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. En Salmerón, H. (Ed.). *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (252-290). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Magnusson, D. (1982). *Teoría de los tests*. México: Trillas.

Maia Alves, D. et al. (2008). *O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: o discurso de promoção da língua portuguesa no Brasil e em Portugal*. Trabajo de conclusión del Curso de Letras. Uni-FACEF- Centro Universitário de Franca.

[www.legacy.unifacef.com.br/novo/letras/rel/edicao02/2009\\_05\\_acordo\\_ortografico.pdf](http://www.legacy.unifacef.com.br/novo/letras/rel/edicao02/2009_05_acordo_ortografico.pdf) [Consulta de 15/07/2012].

Maio, G. y Olson, J. (Eds). 2000. *Why we evaluate: Functions of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mayo, M.J. (2007). Games for science and engineering education. *Communications of the ACM*, 50(7): 30-35.

Malaca Casteleiro, J. Um novo acordo ortográfico. *Diário de Notícias*, 15/03/2008. [http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content\\_id=996077](http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=996077) [Consultado 15/07/2012].

Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Malone, T.W. (1981). What makes computer games fun ? *Byte*, 6 (12): 258-277.
- Malone, T.W. y Lepper, M.R. (1987). Making Learning Fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. En R.E. Snow y M.J. Farr (Eds). *Aptitude, Learning and Instrucción. Conative and affective process analyses* (223-253). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Mandl, H., & Gerstenmaier, J. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen, Germany: Hogrefe
- Marcos de Dios, A. y Alonso Romo, E.J. (2002). La expansión del portugués en Oriente en el siglo XVI y la documentación jesuítica. *Revista de Filología Románica*, 19: 125-160.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Consejo de Europa. Ed. Española. Madrid: Instituto Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consultado 10/09/2009].
- Mariani, B. (2009). Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações económicas e lingüísticas. *Revista Encontros de Vista, s/l*: Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem (NIEL), 2: 1-12.
- Marcuschi, L.A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En Dionísio, A.P, Machado, A.R. y Bezerra, M.A. (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marín Peralta, J. (2009). *Evaluación del Aprendizaje*. Programa de Maestría en Educación. Mención: Docencia e Investigación. Cajamarca: Universidad San Pedro.
- Martín-Monje, E. (2012). La nueva prueba oral en el examen de Inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta metodológica. *Revista Educación*, 357: 143-161.
- Martín Peris, E. (2010). Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula. En *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*, 58-82.

- Martínez Baztán, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lengua Española.
- Martínez García, J.A. y Martínez Caro, L. (2009a). Los test estadísticos y la evaluación de escalas: el caso de la validez discriminante. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 15 (2): 15-24.
- Martínez García, J.A. y Martínez Caro, L. (2009b). La validez discriminante como criterio de evaluación de escalas: ¿teoría o estadística? *Revista Univ. Psicología Bogotá, Colombia*, 8 (1): 27-36.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2):7-33.  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci_arttext) [Consultado 06/03/2012]
- Martins Machado, T.R. (2010). O Celpe-Bras e outras políticas linguísticas brasileiras pela promoção do português do Brasil. *Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados*, 2 (2): 63-81.
- Mattos e Silva, R.V. (2004). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- McDonald, R. et al. (2000). Nuevas Perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor. Sección para la Educación Técnica y Profesional*. UNESCO. nr. 149.
- McMillan, J.H. (2007). Formative Classroom Assessment: the key to improving student achievement. En McMillan, J.H. (ed.). *Formative classroom assessment: theory into practice* (1-28). New York: Teachers College.
- McNamara, T.F. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mehrens, W.A. (1992). Using performance assessment for accountability purposes. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (1): 3-20.
- Mendonza, A. (1984). Comparación de los autores Carrol, Bloom y Keller en el manejo conceptual y desarrollo del Modelo de Aprendizaje para el Dominio. *Universidad Nacional Abierta*, 6 (4): 14-18.

- Mendoza, L. y Maldonado, M. (2013). *Elaboración de reactivos para un examen de logro de las cuatro habilidades en inglés*.  
[www.relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/03-print.htm](http://www.relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/03-print.htm) [Consultado 20/05/2013]
- Messick, S. (1980). Test Validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35: 1012-1027.
- Mirón Pérez, L. (2009). Jugando con las matemáticas. *Innovación y experiencias educativas*. Numero 25.  
[http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/LAURA\\_MIRON\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/LAURA_MIRON_1.pdf) [Consultado 01/11/2010].
- Monteiro Cielo, B. (2012). Celpe-Bras, o preparo para a proficiência. *Collatio* 13:23-30. Universidade do Porto.
- Montero Curiel, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9: 19-37.
- Montero-Fleta, B. (2013). Enhancing Innovation Competences through a Research-based Simulation: From Framework to Hands-on Experience. *Portalinguarum*, 20: 239-252.
- Monzó Arévalo, R. (2006). *Concepto de Competencia en la Evaluación Educativa*. México, Universidad Panamericana: Publicaciones Cruz O., S.A.
- Mora Vargas, A.I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista electrónica INIE. Actividades Investigativas en Educación*, 4 (2): 1-28.  
<http://redalyc.uaemex.mx/SRC/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44740211#>[Consultado 27/11/2008].
- Morales, P. (1995a). *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajo de grupo*. Cuadernos monográficos del ICE, número 5. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morales, P. (2013). Investigación experimental, diseños y contraste de medias.  
<http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Dise%F1osMedi>

[as.pdf](#) [Consultado 17/11/2011].

Morán Oviedo, F. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48: 9-19.

Morão Correia, S. (1959). *A actual situação do português no Oriente*. IX Congrès International de Linguistique Romane.

Morrow, K. (1981). *Communicative Language Testing: Revolution or Evolution*. En *ELT Documents*, Londres: British Council.

Mulder, M., Gulikers, J., Wesselink, R. y Biemans, H. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9): 755-770.

Müller de Oliveira, G.M. y Dornelles, C. (2007). Políticas Internacionales del Portugués. *Real Instituto Elcano*. Área: Lengua y Cultura. ARI, n. 135/2007. [www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GL\\_OBAL\\_CONTEXT=elcano\\_es/zonas\\_es/ari35-2007](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GL_OBAL_CONTEXT=elcano_es/zonas_es/ari35-2007)

[Consultado 19/09/2011].

Mumford, M.D., Baughman, W.A., Supinski, E.P., Anderson, L.E. (1998). A construct approach to skill assessment: procedures for assessing complex cognitive skills. En M.D. Hakel (Ed.). *Beyond multiple choice: evaluation alternatives to traditional testing for selection* (75-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Muñoz Licerias, J. (comp.) (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Editorial Visor.

Musch, J. y Klauer, K. (Eds.). 2003. *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Narvaja de Arnoux, E. y Blein, R. (2001). Perspectivas actuales en Glotopolítica. *Actas de las IV Jornadas de Etnolingüística*. Universidad Nacional de Rosario, 17-19 mayo 2001.

Navarro Serrano, P. y Navarro Ginar, R. (2008). Cómo aplicar los niveles de referencia a la elaboración de materiales didácticos, estudio sobre

- pasaporte A1. Marco Ele 6.  
[www.marcoele.com/descargas/6/navarro\\_navarro\\_equivalencias\\_nivele\\_s.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/6/navarro_navarro_equivalencias_nivele_s.pdf) [Consultado 09/03/2013].
- Nehring, W.M. y Lashley, N. (2009). Nursing Simulation: A Review of the Past 40 Years. *Simulation & Gaming*, 40, 528-552.
- Norova, N. (2013). Assessing Oral English Proficiency with Simulation and Gaming. TFM Máster de Lenguas y Tecnología. Departamento de Lingüística Aplicada. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Naro, A.J. y Sherre, M.P. (2007). *As origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.
- Neut, A. Y Santiso, J. (2006/2007). Índia y Brasil: el elefante y el tucán. *Economía Exterior*, 39: 1-8.
- Neves, C. (2008). As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise comparativa. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45: 78-98.
- Nightingale, P. et al. (1996). *Assessing learning in universities*. University of New South Wales and Committee for Advancement of University Teaching.
- North, B. (1992). "Council of Europe: Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification" en *Symposium: Council for Cultural Cooperation*, Rüschtikon, 10-16 noviembre 1991.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Paris: OCDE.
- Oertig, M. (2010). Debriefing in Moodle: Written feedback on trust and knowledge sharing in a social dilemma game. *Simulation & Gaming*, 41(3): 374-389.
- Oliveira, M.B.F. (2002). Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. *Revista Gelne – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste*, 4 (1).  
[http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_31.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_31.pdf)



[Consultado 19/09/2011].

Oliveira e Paiva, V.L.M. (2005). A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. En *Simposio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Santa Maria (Brasil).

Orlandi, E. (2002). *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez Editora.

Orlandi, E. (2005). A Língua brasileira. *Ciência e Cultura*, 57 (2): 29-20.

Otero Brabo Cruz, M.L. (2006). La utilización del laboratorio de lenguas en la evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva con un enfoque comunicativo.

[www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0863.pdf](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0863.pdf) [Consultado 07/03/2013].

Palés Argullós, J.L. y Gomar Sancho, C. (2010). El uso de las simulaciones en Educación Médica. *TESI-Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (2), 147-169.

Pastor, C. (2007). Sobre el diseño de pruebas orales. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Instituto Cervantes de Munich: 447-472. [www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf) [Consultado 06/11/2012].

Pastor Cesteros, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación: 503-524.

Paulino Martins, M.L. (1988). *Português Comercial - 40 lições*. Lisboa: ICALP-Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Payer, M. O. (2005). Sujeito e sociedade contemporânea. Sujeito, Mídia, Mercado. *Revista Rua*, 11: 9-25.

Pedro Sotelo, F. (1999). *Evaluación no formal - Profesionalizadora del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Depart. de Didáctica y Organización Escolar.



<http://www.eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5016301.pdf>

[Consultado 12/04/2012].

Pelissoni, A. (2010). Objetivos educacionais e avaliação de aprendizagem. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*. Brasil, III, 5: 129-140. <http://www.sare.anhanquera.com/index.php/anudo/article/view/1585/745> [Consultado 04/11/2011].

Pérez, J.M. (2012). *Aportes para la selección de contenidos en ciencias naturales*. [http://librossintinta.in/biblioteca/ver-pdf/www.Korion.com.ar/archivos/modelo\\_%20de\\_%20particulas.pdf.htm](http://librossintinta.in/biblioteca/ver-pdf/www.Korion.com.ar/archivos/modelo_%20de_%20particulas.pdf.htm) [Consultado 12/11/2012].

Pérez-Gil, J.A., Chácon Moscoso, S. Y Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de Constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2): 442-446.

Pérez Gutierrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de lenguas. *Glosas Didacticas. Revista Electronica Internacional*, 12:70-80.

Perini, M. (2001). *Há risco para a língua?*

<http://www.comciencia.br/entrevistas/marioperini.htm> [Consultado 12/11/2012].

Peters, V.A.M. y Vissers, G. A. N. (2004). A simple classification model for debriefing simulation games. *Simulation & Gaming*, 35(1): 70-84.

Peterson. M. (2005). Learning interaction in an avatar-based virtual environment: a preliminary study. *PacCALL Journal*, 1 (1): 29-40.

Peterson, M. (2010). Computerized Games and Simulations in Computer-Assisted Language Learning: a Meta-Analysis of Research. *Simulation & Gaming*, 41 (1): 72-93.

Petranek, C., Corey, S. y Black, R. (1992). Three levels of learning in simulation: Participation, debriefing and journal writing. *Simulation & Gaming*, 23 (2): 174-185.

- Petrione Chiarilli, F. (2006). Evaluación del grado de autoritarismo y rigidez en el estilo educativo del docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2): 165-179.
- Piaget, J. (1973). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zanyhar.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes. *Language Learning*, 44: 493-527.
- Pimenta, D. (2003). *Langues Latines sur l'Internet (comparaison entre l'anglais et les autres langues latines)* II Seminario Interamericano sobre la Gestion de Lenguas, Asuncion, Paraguay, 4-6 junio 2003.  
[www.dtil.unilat.org/segundo\\_seminario/index.htm](http://www.dtil.unilat.org/segundo_seminario/index.htm)
- Pimienta Prieto, J.H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Instituto Superior Pedagógico de la Habana, Cuba; Universidad Anáhuac, México: Pearson Educación.
- Pires de Lima, I. (2008). *Em favor da revisão do Acordo Ortográfico: três ordens de razões "culturais"*. Diário de Notícias, 02/06/2008.
- Plata Bogoya. (2008). Los juegos gerenciales el presente de la gerencia. *IIEC.Grupo de Estudio Money Makers*, 2 (3): 84-90.
- Platón, García Borrón (edit.). (1989). *La República. Libro VI*. Madrid: Alhambra.
- Prati, S. (2010). Enseñar, evaluar, certificar una lengua extranjera. *Espacios*, 45: 130-136.
- Ramada-Rodilla, J.M.; Serra-Pujadas, C. y Delclós-Clanchet, G.L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública en México*, 55 (1): 57-66.
- Raynal, F. y Rieunier, A. (1998). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés*. Paris: Esf.
- Rea, P. (1985). Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum. En Y.P. Lee y otros (eds.). *New Directions in Language Testing*, 15-32. Oxford: Pergamon.

- Real Academia Española. (2011). *Diccionario de la lengua española* (22ª. Ed.) <http://www.rae.es/rae.html> [ Consultado 19/09/2011].
- Reis, C. (2001). Insoportable verbofagia. *ABC Cultural* , 8 de septiembre de 2001:8
- Reis, C. (2008). *Acordo Ortográfico: para além de Portugal*.  
[www.ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=1674](http://www.ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=1674)  
[ Consultado 14/07/2012].
- Renkl, A., Mandl, H. y Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist* 31: 115-121.
- Resende, M.M. (2008). *A avaliação na sala de aula em um instituto de ensino de língua estrangeira*. Universidade Tecnológica Federal de Paraná. Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras. Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.  
[www.ct.utfpr.edu.br/deptos/calem/monografias/MirianResende.pdf](http://www.ct.utfpr.edu.br/deptos/calem/monografias/MirianResende.pdf)  
[Consultado 23/01/2012].
- Reto, L. (coord.) (2009). *Valor económico da língua portuguesa: contributos metodológicos e empíricos*. Estudio promocionado por el Instituto Camões. Edición policopiada.
- Reyes, G. (1994). *La Pragmática Lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos Editor, S.L.
- Reynolds, A.J. (1998). Confirmatory program evaluation: A method for strengthening causal inference. *American Journal of Evaluation*, 19: 203-221.
- Ribeiro, L.F. (2006). *O conceito de linguagem em Bakhtin*. Universidade Federal Fluminense.  
<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>  
[Consultado 19/09/2011].
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press.

- Richter, J.P. (s/f). *Levana o Teoría de la Educación*. Trad. J. Ontañón, Madrid: Ediciones de la lectura.
- Richter, M.G. (1998). Role-Play e ensino interactivo de língua materna. *Linguagem & Ensino*, 1 (2): 89-113.
- Richterich, R. (1973). A model for the definition of language needs of adults. En Trim, Richterich, van EK y Wilkins (Eds.). *System development in adult language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Rico Martín, A.M., (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3: 79-94.
- Rising, B. (1999). La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En alumnos de Derecho, Económicas e Ingeniería. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Rising, B. (2009). Business simulations as a vehicle for language acquisition. En Guillén-Nieto, V; Marimón-Llorca, C; Vargas-Sierra, C (Eds), *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology* (317-339). Bern: Peter Lang.
- Rivera Galicia, C. (2007). Evaluación de la competencia de producción oral dentro del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. [www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0527.pdf](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0527.pdf) [Consultado 09/03/2013].
- Rivers, W. (1975). *A Metodología do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira.
- Robinson, W. S. (1951). The logical structure of analytic induction, *American Sociological Review*, 16, 812-818.
- Rodrigues Lapa, M. (1952). *Lições de Literatura Portuguesa. Época Medieval*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rodriguez Neira, T., Álvarez Perez, L., Cadrecha Caparrós, M., Hernández

- García, J., Luengo García, J., Ordoñez Álvarez, J. y Soler Vázquez, E. (1995). *Evaluación de aprendizajes*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo.
- Rousseau, J.J., Mauro Armiño (trad.). (1998). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Rogers, J. (2000). Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities. *Educational Technology & Society*, 3:3.
- Ruiz Bolívar, C. (2013). Validez. *Programa Interinstitucional Doctorado en Educacion*. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.  
[www.investigacion.upeu.edu.pe/images/7/74/Validez.pdf](http://www.investigacion.upeu.edu.pe/images/7/74/Validez.pdf) [Consultado 30/04/2013].
- Ruiz Córdoba, M.C. (2010). La ampliación del concepto de evaluación. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 27: 1-8.  
[http://csi-csif.es/andalucia/modules/module.php?module=ense/revista/pdf/Numero\\_27/MARIA\\_DEL\\_CARMEN\\_RUIZ\\_CORDOBA\\_02.pdf](http://csi-csif.es/andalucia/modules/module.php?module=ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_DEL_CARMEN_RUIZ_CORDOBA_02.pdf) [Consultado 30/07/2011].
- Ruiz Moreno, J. (2000). Revisión Metodológica de la enseñanza del francés para fines específicos. *Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 2: 57-67.
- Sá-Chaves, I. (2003). Educação, Aprendizagem e Sentido. Inteligência para quê?. En *Anais UIED 2002*. Monte da Caparica: UIED-FCT/UNL.
- Sakamori, L. (2006). *A Atuação do Entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras*. Campinas: UNICAMP: Instituto de Estudos da Linguagem.  
[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000409487](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000409487) [Consultado 07/03/2013].
- Salas Nerea, R., Ramón, S. y Zulueta, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Educación Médica Superior* 9 (1):3-4.

[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol9\\_1\\_95/ems03195.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol9_1_95/ems03195.htm)

[Consultado 20/01/2010].

Salcedo Galvis, H. (2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31 (89): 331.378.

Saldaña López, J.A. (2005). Cinco funciones de la evaluación. *Prensa.com*.  
[http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2005/02/18/hoy/opini  
on/137255.html](http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2005/02/18/hoy/opinion/137255.html) .[Consultado 27/10/2011].

Sánchez Gúzman, A.X. (2008). Competencias transversales: una mirada actual. Universidad de Los Lagos.  
<http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=349567>  
[Consultado 10/10/2011].

Sánchez Rosal, A.A. (2010). Estrategias didácticas para el aprendizaje de los contenidos de trigonometría empleando las TICS. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 31: 1-19.

Sans Martí, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Santa, L. (2011). Avaliação para as aprendizagens. *PROFORMA- Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano 2*.  
[www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_02/es\\_05\\_02.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_02/es_05_02.htm) [Consultado 08/03/2013].

Santana, B.P. (2010). Língua Portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas. En *Seminário Difusão da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues* Universidad de Évora (Portugal), 6-11 octubre de 2010.

Santilli, M.A. (1998). O papel do Brasil na Lusofonia. *Discursos*, 15: 25-36. Coimbra: Universidade Aberta.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la Diana*. Madrid: Narcea.

Saussure, F. (1966). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Saville, N. (2005). An interview with John Trim at 80. *Language Assessment*

- Quarterly*, 2 (4): 263-288.
- Sayol, L.A. (2006). ¿Quién consume videojuegos? Los estilos de vida en contextos urbanos y el consumo de videojuegos. Universitat Ramon Llull. [http://www.universidaddenavarra.net/fcom/cicom/2006/docscicom/3\\_ANY\\_O\\_SAYOL.pdf](http://www.universidaddenavarra.net/fcom/cicom/2006/docscicom/3_ANY_O_SAYOL.pdf) [Consultado 15/05/2009].
- Savedra, M. (2008). Línguas majoritárias e minoritárias no Mercosul: a questão de línguas oficiais, de trabalho e línguas de ensino. En Dermeval, H. y Lucena, R. (org.). *Política Lingüística na América Latina* (115-126). João Pessoa: Ideia Editora:
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scaramucci, M.V. (1995). O Projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. En Almeida Filho, J.C.P. de (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Scaramucci, M.V. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 43: 203-226.
- Scarcella, R. y D. Crookall (1990). Simulation/gaming and language acquisition en D. Crookall, D. y R.L. Oxford (eds.) *Simulation, gaming and language learning* (223-230). New York: Newbury House Publishers.
- Scarcella, R. y Stern, S.L. (1990). Reading, writing and literatura: Integrating language skills. En D. Crookall y R.L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming and language learning* (119-125). New York: Newbury House.
- Scheerer, M. (1954). Cognitive Theory. *Handbook of Social Psychology* (91-142). Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Schein, E.H. y Bennis, W.G. (1965). *Personal and Organizational Change Through*

*Group Methods*. New York: Wiley.

- Schlatter, M. (2006). O sistema de avaliação Celpe-Bras: Características, implementação e perspectivas. En *Congresso Internacional de Política Linguística da América do Sul*. João Pessoa: UFPB/CIPLA, 171-175.
- Schlatter, M., Garcez, P. de M. y Scaramucci, M.V. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, 39: 345-378.
- Schoffen, J.R. (2009). *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Instituto de Letras.
- Schomburg, H., y Teichler, U. (2006). *Higher education and graduate employment in Europe: Results from graduate surveys from twelve countries*. Higher Education Dynamics 15 (Series). Dordrecht: Springer.
- Schweigert, W. (1994). *Research methods and statistics for psychology*. Pacific Grove: Brooks Cole Publishing Company.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E.R. House (Ed.). *School Evaluation: The politics and process* (319-328). Berkeley CA: McCutchan.
- Scriven, M. (1974). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3: 1-4.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Shannon, R y Johannes, J.D. (1976). Systems simulation: the art and science. *IEEE Transaction on Systems, Man and Cybernetics*, 6 (10): 723-724.
- Shepard, L. A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research and teaching*.



- American Educational Research Association. New York: MacMillan.
- Shohamy, E. (1988). A proposed framework for testing the oral language of second foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition* Cambridge University Press .10: 165-179.
- Silva, N. et al. (2008). Notícia(s) do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Três olhares lusófonos: Brasil, Moçambique e Portugal. *Millenium. Revista do ISPV*, 34: 37-65.
- Silva Neto, S. (1976). *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Presença.
- Silveira, S. (1998). La educación para el trabajo: un nuevo paradigma. *Seminario: La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo*. (5,6 y 7 de agosto), Centro Internacional de Investigación y Desarrollo sobre Formación Profesional. Ciudad de Panamá.
- Simon, H.A. (1996). *Observations on the sciences of science learning*. Comunicación presentada en el Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: an Interdisciplinary Discussion. Carnegie Mellon University. Department of Psychology. Washington, D.C.
- Slagter, P.J. (1994). Fiabilidad y validez en tests de lengua. A propósito de un test de elección múltiple de español como lengua extranjera. *REALE*, 1:137-156.
- Soares Bortoloni, L. (2005). El portugués brasileño: dos lenguas, separadas por un abismo. *Lenguas del Mundo. Por la Ruta de Babel*, 71: 55-61.
- Sobrinho, J.C. et al. (2011). *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Manual do Examinando*. Brasília: INEP- Ministério da Educação.
- Soler Canela, O. (2006). La evaluación de ELE y el Marco Común Europeo de Referencia. *Congreso Nacional ANPE: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*, Oslo, 8-9 de septiembre de 2006.
- Soubirón, E. Y Camarano, S. (2006). *Diseño de Pruebas Objetivas*. Unidad

Académica de Educación Química. Universidad de la Republica de Uruguay.

Souza, L. S. y Rodrigues, A.C.A. (2011). *Panorama Histórico do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*.

[www.webartigos.com/articles/64404/1/Panorama-Historico-do-Acordo-Ortografico-da-Lingua-portuguesa/pagina1.html#ixzz1Ud3KiPPM](http://www.webartigos.com/articles/64404/1/Panorama-Historico-do-Acordo-Ortografico-da-Lingua-portuguesa/pagina1.html#ixzz1Ud3KiPPM)

[Consultado 23/10/2009].

Souza Rocha, M. (2006). *RPG: Jogo e conhecimento, o Role Playing Game como mobilizador de esferas de conhecimento*. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciencias Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://stoa.usp.br/rpg/files/-1/208/RPG+-Jogo+e+Conhecimento.PDF> [Consultado 23/10/2009].

Spolsky, B. (1976). Language Testing: art or science. En *Internacional Congress of Applied Linguistics* abril/1976 Stuttgart, Germany. Paper. Stuttgart-Germany: Hochschulverlag.

Stufflebeam, D. Y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Paidós Ibérica.

Sutherland, J. L., & Ekker, K. (2011). Simulation-Games as a Learning Experience: an Analysis of Learning Style and Attitude. En *Multiple Perspectives on Problem Solving and Learning in the Digital Age* (291-312). New York: Springer.

Tavani, G. (1990). *A poesia lírica galego-portuguesa*. Lisboa: Comunicação.

Tavares, M. Y Ricardo, M.M. (2009). Breve história do acordo ortográfico. *Revista lusófona de Educação*, 13: 173-180.

Terrell, T.D. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. *The Modern Language Journal*, 70 (3): 213-227.

Teyssier, P. (1982). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.

Thorndike, R.L. (1989). *Psicometría aplicada*. México: Limusa.

- Torga, M.C., (2001). *Vigotsky y Krashen: zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Universidad Nacional del Comahue: Escuela Superior de Idiomas. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf> [Consultado 04/10/2009].
- Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1969). *Educational evaluation: new roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Porto: Edições Asa.
- University UNSW (Australia). *Selecting Assessment Methods*. [www.teaching.unsw.edu.au/printpdf/588](http://www.teaching.unsw.edu.au/printpdf/588) [Consulta de 11/03/2013].
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Van Ek, J.A. y Alexander, L. G. (1975): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Vázquez Cuesta, P. y Mendes da Luz, M.L. (1971). *Gramática da língua portuguesa*. Edições 70: Lisboa.
- Vázquez-Mata, G. (2008). Modelos, estrategias y tendencias en España de la simulación en medicina. *Educación Médica*, 10 (3): 147-148.
- Vickers, G. (1965). *The art of judgment: A study of policy making*. London: Chapman & Hall.
- Videla Alfaro, J. (s/f). *Evaluación*. [www.juanvidela.files.wordpress.com](http://www.juanvidela.files.wordpress.com) [Consulta de 08/11/2012].
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>. T. (1999). *Concepto de lengua y teorías de*

aprendizaje en el enfoque comunicativo de lenguas. *Cuadernos de Bitácora. Revista del CPR. De Parla*, 4: 109-126.

[http://segundaslenguasinmigracion.com/ense\\_anzal2/conceptodelengua.pdf](http://segundaslenguasinmigracion.com/ense_anzal2/conceptodelengua.pdf) [Consulta de 06/11/2012].

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fortes.

Wasson, B. y Morch, A. (2000). Identifying collaboration patterns in collaborative telelearning scenarios. *Educational Technology & Society* 3(3).

Watts, F. y García-Carbonell, A. (1999). Simulation and Gaming: Old Philosophy, new in Spain. *SAGE Publications*, 30 (4): 523-528.

Watts, F. y García-Carbonell, A. (2005). Control de Calidad en la Calificación de la prueba de inglés de selectividad. En H. Herrera Soler y J. García Laborda (Coords.). *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de inglés*. Valencia: Ed. Universidad Politécnica de Valencia: 99-119.

Watts, F., García-Carbonell, A. y Rising, B. (2011). Student perceptions of collaborative work in telematic simulation. *Journal of Simulation/Gaming for Learning and Development*, 1(1): 1-12.

Watts, F. (2012). *Asignatura: Técnicas Orales y Técnicas de Ejecución en la Evaluación*. Master de Lenguas y Tecnología. Universidad Politécnica de Valencia. Curso 2012-2013.

Watts, F. et al. (2013). Innovation Competency Development and Assessment in Higher Education. *Proceedings of INTED2013 Conference*. Universidad de Valencia, 4-6 de marzo 2013: 6033-6041.

Webb, N. y Bravo. M. (2007). *Matriz: descripción de niveles de profundidad de conocimiento (DOK)*. San Juan, PR: Proyecto AIACiMa.

Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: CUP.

Weir, C.J. (2005). *Language Testing and Validation: an Evidence-based Approach*.

- NY: Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. New York: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984). The incentive value of theory in teacher education. *English Language Teaching Journal*, 38 (2): 86-90.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: O.U.P.
- Williams, E. (1986). *Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. (trad. de Antônio Houaiss). 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Wood, R. (1993). *Assessment and Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfe, J. (1985). The teaching effectiveness of games in collegiate business courses. A 1973-1983 Update, *Simulation and Games*, 16(3): 251-288.
- Wolfe, J. (1991). On the transfer of market oriented Business games to Eastern block cultures. *Social Science Review*, 92: 202-214.
- Wolfe, J. (1993a). Successful student case analysis strategies, *Simulation & Gaming*, 24: 464-475.
- Wolfe, J. (1993b). A History of Business Teaching Games in English-Speaking and Post-Socialist Countries: The Origination and Diffusion of a Management Education and Development Technology. *Simulation & Gaming*, 24(4): 446-463.
- Wolfe, J. (2004). The Experiential Method and the Business Gaming Field *Simulation & Gaming*, 35(2): 173-177.
- Wolfe, J. y Roberts, C. (1986). The external validity of business management games. *Simulation and Games*, 17(1): 43-54.
- Wolfe, J. y Teach, R. (1987). Three downloaded mainframe business games: A review. *Academy of Management Review*, 12: 181-192.

- Wolfe, J. y Nielson, G (1987). Business Game Review. *Simulation & Gaming*, 18(1): 153-159.
- Wolfe, J. Bowen, D. D. y Roberts, C. R. (1989). Team-Building Effects On Company Performance: A Business Game-Based Study. *Simulation & Gaming*, 20(4): 388-408.
- Wolfe, J y Chanin, M. (1993). The Integration of Functional and Strategic Management Skills in a Business Game Learning Environment. *Simulation & Gaming*, 24(1): 34-46.
- Wolfe, J. y Roberts, C. R. (1993). A Further Study of the External Validity of Business Games: Five-Year Peer Group Indicators. *Simulation & Gaming*, 24 (1): 21-33.
- Wolfe, J. y Gold, S. C. (2007). A study of business game stock price algorithms. *Simulation & Gaming*, 38 (2): 153-167.
- Wolf, R.M. (1990). Rating Scales. En Keeves, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International handbook*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Pergamon Press: 496-497.
- Woodhouse, T. (2011). Thai University Student`s Perceptions of Simulations for Language Education [http://thaisim.org/ts2011\\_prog-book\\_f.pdf](http://thaisim.org/ts2011_prog-book_f.pdf) [Consultado 01/10/2013].
- Yagüe, A. (2010). Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE .marcoELE. *Revista de didáctica ELE* nr.10. [http://marcoele.com/descargas/10/yague\\_examinando-examenes.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/yague_examinando-examenes.pdf) [Consultado 30/09/2011].
- Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology*. Rinehart & Company, Inc. New York.
- Zoppi-Fontana, M.G y Alves Diniz, L.R. (2008). Declinando a língua pelas injunções de mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). En *Estudos Lingüísticos*, 37 (3): 89-119.

SITIOS WEB:

A Língua Portuguesa. <http://www.linguaportuguesa.ufrn.br>

[Consultado 30/11/2011].

Agência para a Sociedade do Conhecimento. <http://www.unic.pt>

[Consultado 23/08/2012].

Aprendemas.com. <http://aprendemas.com>

[Consultado 14/02/2012].

A Semana-Cabo Verde. <http://www.asemana.publ.cv>

[Consultado 03/12/2012].

Assembleia da República. <http://www.parlamento.pt>

[Consultado 23/08/2012].

Blog de Basilio Muhate. <http://www.basiliomuhate.blogspot.com>

[Consultado 05/07/2012].

Brasil en español. <http://www.brasilenespanol.wordpress.com>

[Consultado 23/05/2011].

British Broadcasting Corporation: <http://www.bbc.co.uk>

[Consultado 06/05/2013].

Câmara de Deputados de Brasil. <http://www.2.camara.gov.br>

[Consultado 08/11/2011].

Camões- Instituto da Cooperação e da Língua. <http://www.instituto-camoes.pt>

[Consultado 03/10/2012].

Canales el comercio.

<http://www.canales.elcomercio.es> <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es>

[Consultado 22/06/2011].

CAPLE. [http://ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo\\_exame\\_DUPL.pdf](http://ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/ficheiros/Modelo_exame_DUPL.pdf) [Consultado 16/10/2011].

Centro Avaliador de Português Língua Estrangeira (CAPLE)

<http://ww3.fl.ul.pt/caple/Exames/DIPLE.aspx>

[Consultado 18/10/2010].

Centro de Línguas. <http://www.cial.pt> [Consultado 07/04/2011].

Ciber Dúvidas. <http://www.ciberduvidas.com>

[Consultado 22/04/2011].

Centro de Lingüística da Univ. Nova de Lisboa. <http://www.clunl.edu.pt>

[Consultado 29/04/2013].

Colonial Voyage: <http://www.colonialvoyage.com>

[Consultado 06/05/2012].

Comunidad Escolar Digital-Hemeroteca. <http://comunidad-scolar.cnice.mec.es>

[Consultado 07/04/2012].

Comunidade de Países de Língua Portuguesa. <http://www.cplp.org>

[Consultado 06/05/2013 y 22/03/2014].

Contenidos Educativos Digitales. <http://www.recursos.educarex.es>

[Consultado 23/08/2012].

Dnotícias. <http://www.dnoticias.pt> [Consultado 16/03/2011].

Diário da República. <http://www.dre.pt> [Consultado 23/04/2011].

Diario Economico. <http://www.economia-hoy.blogspot.com.es>

[Consultado 18/03/2011].

Económico (Portugal). <http://www.economico.sapo.pt>

[Consultado 22/11/2011].

El País. <http://www.elpais.com> [Consultado 26/02/2012].

Encarte Jornal de Letras. <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-il/portugues-a-3-lengua-materna-do-japao.html>

[Consultado 23/08/2012]

Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial. Univ. Politécnica de Cartagena: <http://www.industriales.upct.es>



[Consultado 26/02/2012].

Estatística da Educação. <http://www.gepe.min-edu.pt>

[Consultado 03/02/2012].

Ethnologue. <http://www.ethnologue.com> [Consultado 12/03/2012].

Expresso. <http://www.expresso.sapo.pt> [Consultado 18/03/2012].

Folha de São Paulo. <http://www.folha.uol.br> [Consultado 23/08/2012].

Gobierno de Brasil. <http://www.brasil.gov.br> [Consultado 26/05/2011].

Gobierno nacional. Republica de Panamá. <http://www.meduca.gob.pa>

[Consultado 21/07/2013]

Guine Bissau. <http://www.guine-bissau.net> [Consultado 09/08/2012].

Historia Livre. <http://www.historialivre.com> [Consultado 30/08/2012].

ILC contra o Acordo Ortográfico. <http://www.ilcao.cedilha.net>

[Consultado 14/07/2012]

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br>

[Consultado 10/11/2012].

Instituto Español de Estudios Estratégicos. <http://www.ieee.es>

[Consultado 23/08/2012].

Instituto de Letras e Lingüística. <http://www.ileel.ufu.br>

[Consultado 23/08/2012]

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

[http://www.portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura\\_exame](http://www.portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame)

[Consultado 23/08/2012]

Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación profesional. [http://www.kei-](http://www.kei-ivac.com)

[ivac.com](http://www.kei-ivac.com) [Consultado 23/12/2012].

Index Mundi. <http://indexmundi.com> [Consultado 31/08/2012].

Internet World Stats. <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

[Consultado 20/08/2012].

Iuventicus Mapas.

<http://www.Iuventicus.org/mapaspt/americanosul/conesul.html>

[Consultado 23/08/2012].

Japan World. <http://www.visitjapanworld.blogspot.com>

[Consultado 23/08/2012].

Jornal de Notícias. <http://www.jn.pt> [Consultado 23/08/2012].

Jornal gratuito Verdade. <http://www.verdade.co.mz>

[Consultado 23/08/2012].

Laboratório de estudos Urbanos da Universidade de Campinas.

<http://www.labeurb.unicamp.br> [Consultado 24/09/2012].

Linguateca. <http://www.linguateca.pt> [Consultado 12/10/2012].

Mercado Común del Sur. <http://www.mercosur.int> [Consultado 29/01/2013]

Ministério da Educação (Brasil).

<http://www.celpebras.inep.gov.br/administrador/manual/manualAplicador2010.pdf> [Consultado 14/02/2012].

Moçambique para todos. <http://www.macua.blogs.com>

[Consultado 13/09/2012].

Museo da cidade de São Paulo. <http://www.museudacidade.sp.gov.br>

[Consultado 23/08/2012].

Museu da Língua Portuguesa <http://www.museulinguaportuguesa.org.br>

[Consultado 23/08/2012].

Notícias do Estado. <http://www.estadao.com.br>

[Consultado 02/03/2011].

Notícias de São Tomé e Príncipe. <http://www.telanon.info>

[Consultado 23/08/2012].

Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor.

<http://www.letramento.iel.unicamp.br>

[Consultado 23/08/2012].

O Brasil por dentro. <http://obrasilpordentro.blogspot.com.es/2011/11/los-negros-en-brasil.html> [Consultado 29/01/2013].

Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/certel.htm>  
[Consultado 21/09/12].

Observatório de Emigração.

<http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt>

[Consultado 23/08/2012].

Observatório de Língua Portuguesa. <http://www.observatorio-lp.sapo.pt>  
[Consultado 23/08/2012].

Observatorio de Multinacionales en América Latina.

<http://www.omal.info/spip.php?mot16>

[Consultado 22/05/2012].

Policy Forum on Gender Equality in Education.

<http://www.iiiep.wordpress.com> [Consultado 20/06/2012].

Portal das Comunidades Portuguesas.

<http://www.secomunidades.pt> [Consultado 23/08/2012].

Paulo Freixinho Blog.

<http://www.palavrascruzadas-paulofreixinho.blogspot.com>

[Consultado 23/08/2012].

Parlamento de Uruguay. <http://www.parlamento.gub.uy>

[Consultado 23/08/2012].

Público Economia. <http://www.pe.publico.pt>

[Consultado 23/08/2012].

Público. <http://www.publico.pt>

[Consultado 23/08/2012].

Portal Ecológico. <http://www.ecoportal.net>

[Consultado 18/03/2011].

Portal Lingua. <http://www.portalingua.info/pt/observatoire/demographie-linguistique>

[Consultado 23/08/2012].

Professores de Português em Timor Leste.

<http://www.profesdeptemtl.blogspot.com>

[Consultado 23/08/2012].

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <http://www.pucsp.br>

[Consultado 23/08/2012].

Quintus. Democracia direta e participativa. <http://movv.org>

[Consultado 28/02/2013].

Radio Angulo (Cuba). <http://www.radioangulo.cu>

[Consultado 23/08/2012]

Revista 2010 (Argentina). <http://www.revista2010.com.ar>

[Consultado 23/08/2012].

Revista de Língua Portuguesa. <http://www.revistalingua.uol.com.br>

[Consultado 23/08/2012].

Somos Mercosur. <http://www.somosmercosur.org>

[Consultado 23/08/2012].

Taxonomia de Benjamin Bloom. <http://www.mafrita.wordpress.com>

[Consultado 23/08/2012].

The Economist. <http://www.economist.com>

[Consultado 05/04/2012].

TVI-Televisão Independente. <http://www.tvi24.iol.pt>

[Consultado 23/08/2012].

Ultima Hora (Paraguay). <http://www.ultimahora.com>

[Consultado 23/08/2012].

Universidad de los Andes (Venezuela). <http://www.webdelprofesor.ula.ve>

[Consultado 23/08/2012].

Universidade Católica de Lisboa. <http://www.2.crb.ucp.pt>

[Consultado 22/06/2011].

Universidade Estadual de Campinas. <http://www.unicamp.br>

[Consultado 17/09/2012].

Universidade Federal de Goiás. <http://www.eventos.ufg.br>

[Consultado 18/03/2012].

University of the Fraser Valley.

<http://www.ufv.ca/plar/facultyandstaff/choosingassessmentmethods/>

[ Consulta de 26/07/13].

Universidad de Huelva: <http://www.uhu.es>

[ Consulta de 12/06/13].

University of New South Wales. <http://teaching.unsw.edu.au/selecting-assessment-methods>

[Consultado 16/06/2012].

Universidade Presbiteriana Mackenzie. <http://www.mackenzie.br>

[Consultado 23/10/2012].

Universidade de Macau. <http://www.umac.mo>

[Consultado 25/04/2012].

Voz da Bahia. <http://www.vozdabahia.com.br>

[Consultado 02/08/2012].



## **Apéndice A**

### **Niveles comunes de referencia del MCERL**





**APÉNDICE A Niveles comunes de referencia del MCER (2002: 32 y 33)**

**Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada**

	<b>ALCANCE</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>
<b>C2</b>	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
<b>C1+</b>					
<b>C1</b>	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
<b>B2</b>	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
<b>B1+</b>					
<b>B1</b>	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
<b>A2</b>	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
<b>A1+</b>					
<b>A1</b>	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

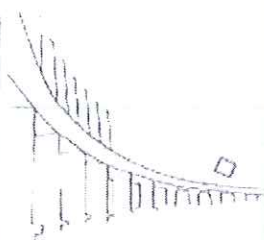


## **Apéndice B**

### **Criteria CAPLE-DIPLE/DAPLE**



CAPLE



INSTITUTO CAMÕES PORTUGAL

Portugal

# *Notas Gerais para a Condução da Componente Expressão Oral*

IC INSTITUTO CAMÕES PORTUGAL

ALTE



ME Ministério da Educação

### 1. O examinador

- ❑ deve evitar a atmosfera de interrogatório.
- ❑ deve manter a conversa com os candidatos, mesmo que se afaste do que inicialmente estaria previsto. Se o candidato não compreender alguma intervenção do examinador, este deve voltar à mesma questão na primeira oportunidade, sem dar a entender ao candidato que não percebeu o que lhe tinha sido dito.
- ❑ deve interagir com o candidato a um ritmo considerado normal podendo, se necessário, falar mais lentamente, tal como, potencialmente, um nativo faria, sobretudo alguém habituado a interagir com não-nativos. O ritmo de elocução do examinador deve também abrandar, se o candidato estiver muito nervoso, inquieto,...
- ❑ intervirá, possivelmente, mais frequentemente nos níveis 1 e 2 do que nos níveis 3,4 e 5.
- ❑ não deve comentar nem avaliar (com expressões como "muito bem", "ótimo") a actuação do candidato. Os erros também não devem ser corrigidos.
- ❑ deve incentivar a conversa entre os candidatos.

### 2. A avaliação da actuação do candidato

- ❑ deve privilegiar a capacidade de comunicar eficaz e adequadamente.
- ❑ não deve ter em conta os erros que não perturbam a comunicação.
- ❑ deve ter em conta que se está a avaliar um texto oral, que é, pela sua própria natureza, flexível, tem hesitações, redundâncias, ....
- ❑ Terá em consideração os elementos constantes do quadro. A apreciação global da actuação do candidato contará também com a avaliação do examinador, sobretudo se achar que os elementos apresentados no quadro não são suficientes.

### 3. Elementos para os níveis 3, 4 e 5

- ❑ A avaliação dos candidatos faz-se a partir de tudo o que os candidatos disserem durante o exame. Não se deve pedir nenhuma tarefa específica com o objectivo de testar uma questão determinada, como, por exemplo, pedir para ler em voz alta com o fim de avaliar a pronúncia ou a acentuação de palavras ou de frases.
- ❑ O facto de se fazer o exame com dois candidatos ajuda a tornar esta componente mais próxima da actividade comunicativa real. O examinador tem, assim, o papel de manter a conversa e não tem de se preocupar com qualquer esquema previamente estabelecido.
- ❑ Testa-se o conhecimento que o candidato tem do português e não o seu conhecimento do mundo, a sua personalidade ou a sua inteligência.



## CONDUÇÃO DA COMPONENTE EXPRESSÃO ORAL PARA O CIPLE E DEPLE

Esta componente deve ter 3 partes, conforme a descrição feita nas especificações enviadas aos Centros e tem a duração de cerca de 20m com cada par de candidatos.

### Parte I

"Fase de aquecimento": identificação pessoal (nome, origem, interesses, etc.), feita entre os candidatos.

### Parte II e Parte III

Prevêem-se reacções a situações para a parte II. Não o fazendo, pode optar-se por juntar as partes II e III, solicitando aos candidatos que interajam entre si e com o examinador sobre tópicos como as férias, Portugal / país de origem, razões para aprender português, tempos livres, actualidade política, social, cultural, música, etc. A expressão oral pode também ser orientada a partir de fotografias, gráficos, pequenos textos, brochuras( por exemplo de viagens) etc.

## CLASSIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL PARA O CIPLE E O DEPLE

PARÂMETROS/ PONTUAÇÃO	ELEMENTOS GRAMATICAIS	ELEMENTOS LEXICAIS	PRONÚNCIA	REALIZAÇÃO DA TAREFA
4-5	Algumas imprecisões estruturais que não impedem a comunicação.	Adequado às situações previstas para este nível. É capaz de recorrer a paráfrase se necessário.	Pronúncia de L1. Sons individuais, ritmo de elocução, acentuação de palavra e de frase suficientemente claros para serem compreendidos.	Boa realização das tarefas propostas.
2-3	Discurso muitas vezes dificultado por erros estruturais.	Vocabulário limitado mas de forma geral suficiente para se fazer compreender/comunicar	Pronúncia de L1 pode perturbar a comunicação.	Algumas dificuldades com algumas tarefas, mas de uma forma geral é capaz de cooperar. Capaz de pedir clarificação quando e se necessário.
0-1	A quantidade de erros torna o discurso pouco ou nada inteligível	Número tão reduzido de palavras que torna a comunicação impossível.	Pronúncia de L1 impede ou perturba bastante a comunicação.	Incapaz de satisfazer requisitos mínimos de cada tarefa.

## CONDUÇÃO DA COMPONENTE EXPRESSÃO ORAL

## PARA O DIPLE, DAPLE E DUPLE

Esta componente deve ter 3 partes, conforme a descrição feita nas especificações enviadas aos Centros e tem a duração de cerca de 20m com cada par de candidatos.

### Parte I

“Fase de aquecimento”: identificação e caracterização pessoais (nome, origem, interesses, etc.), feita entre os candidatos, com eventual intervenção do examinador para explorar algum aspecto susceptível de manter/animar a conversa..

### Parte II

Prevê-se que os candidatos façam a planificação de uma actividade ou resolvam uma questão negociando entre si concordância ou apresentando pontos de vista que justifiquem a dificuldade em chegar a acordo.

### Parte III

Prevê-se que, a partir de uma questão surgida durante a intervenção ou proposta pelo examinador, os candidatos opinem, com apresentação adequada de argumentos contra e a favor – implícita ou explicitamente. Cada candidato deve tentar convencer o seu interlocutor dos seus pontos de vista, propondo argumentos que corroborem as suas ideias

## DIPLE – DAPLE

### ELEMENTOS GRAMATICAIS

- 5 Praticamente sem erros gramaticais
- 4 Dificuldades ocasionais com estruturas mais complexas na produção de textos sobre questões que exijam maior elaboração.
- 3 Estruturas mais complexas podem ser usadas incorrectamente na produção de textos sobre questões que exijam maior elaboração.
- 2 Estruturas básicas com incorrecções. Não usa estruturas mais complexas, ou se as usa, fá-lo incorrectamente.
- 1 Muitos erros em estruturas básicas.



#### ELEMENTOS LEXICAIS

- 5 Vocabulário apropriado a todos os contextos. Raramente procura palavras quando fala sobre questões mais complexas. Pode ter dificuldades com idiomatismos.
- 4 Questões mais complexas colocam algumas dificuldades, mas sabe ultrapassá-las, não cessando a comunicação.
- 3 Vocabulário adequado à comunicação nas situações do quotidiano. Pode ter dificuldades em situações que exijam um conhecimento mais alargado de vocabulário.
- 2
- 1 Vocabulário muitas vezes insuficiente para comunicar em situações do quotidiano.

A falta de vocabulário torna a comunicação praticamente impossível.

#### RITMO DE ELOCUÇÃO, ACENTUAÇÃO (palavra, frase), PRONÚNCIA

- 5 O interlocutor nativo percebe que se trata de um utilizador nativo não-nativo – o ritmo de elocução, a acentuação de palavra ou de frase e a pronúncia têm influência ocasional de outra(s) língua(s). No entanto, a comunicação não é afectada. As hesitações são semelhantes às dos nativos.
- 4 O interlocutor nativo percebe que se trata de um utilizador não-nativo – o ritmo de elocução, a acentuação de frase ou de palavras e a pronúncia têm influência de outra(s) língua(s). No entanto, a comunicação não é afectada.
- 3 Incorreções ocasionais na produção de sons individuais, na acentuação de palavras ou de frases não perturbam a comunicação. Os mecanismos de produção de textos orais são influenciados pelos de outra(s) língua(s). É obviamente um utilizador não-nativo.
- 2
- 1 Incorreções na produção de sons individuais, na acentuação de palavras ou de frases levam o interlocutor a pedir clarificação ou repetição. Mecanismos de produção de textos orais marcados pelos de outra(s) língua(s). Precisa de mais tempo para dizer o que quer.
- Predominam os padrões de outra(s) língua(s) no ritmo de elocução, acentuação, ligação frases, que dificultam muitas vezes a comunicação. Dificuldades na produção de sons. Hesitações inaceitáveis.

#### INTERACÇÃO

- 5 Bastante eficaz na comunicação em contextos do quotidiano e sobre questões mais abstractas.
- 4 Comunica eficazmente em contextos do quotidiano. Lapsos ocasionais com questões mais complexas.
- 3 Comunica adequadamente nos contextos do quotidiano, mas tem dificuldades com questões mais complexas.
- 2 Dificuldade em comunicar mesmo em contextos do quotidiano.
- 1 Praticamente incapaz de comunicar mesmo a um nível muito básico.

## DUPLE

### ELEMENTOS GRAMATICAIS

- 5 Praticamente sem erros gramaticais.
- 4 Dificuldades ocasionais com estruturas mais complexas na produção de textos sobre questões que exijam maior elaboração.
- 3 Estruturas mais complexas podem ser usadas incorrectamente na produção de textos sobre questões que exijam maior elaboração.
- 2 Estruturas básicas com incorrecções. Não usa estruturas mais complexas ou, se as usa, fá-lo incorrectamente.
- 1 Muitos erros em estruturas básicas.

### ELEMENTOS LEXICAIS

- 5 Vocabulário apropriado a todos os contextos. Raramente procura palavras quando fala sobre questões mais complexas. Pode ter dificuldades com idiomatismos.
- 4 Questões mais complexas colocam algumas dificuldades, mas sabe ultrapassá-las, não cessando a comunicação.
- 3 Vocabulário adequado à comunicação nas situações do quotidiano. Pode ter dificuldades em situações que exijam um conhecimento mais alargado de vocabulário.
- 2 Vocabulário muitas vezes insuficiente para comunicar em situações do quotidiano.
- 1 Vocabulário muitas vezes insuficiente para comunicar em situações do quotidiano.

A falta de vocabulário torna a comunicação praticamente impossível.

### RITMO DE ELOCUÇÃO, ACENTUAÇÃO (palavra, frase), PRONÚNCIA

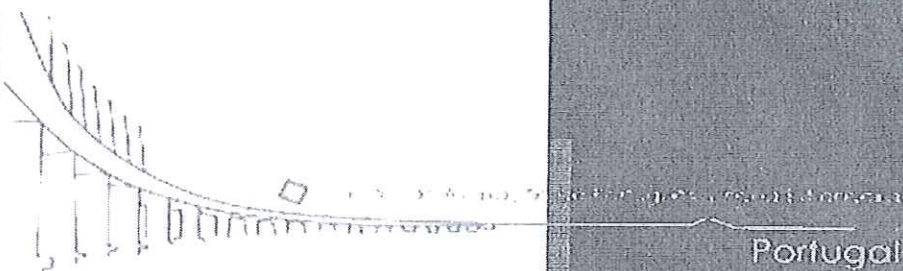
- 5 Utilizador associado a nativo português ou, notando-se que não é nativo, não há, de forma geral, associação à língua 1 do utilizador.
- 4 O interlocutor nativo percebe que se trata de um utilizador não nativo- o ritmo de elocução, a acentuação de frase ou de palavras e a pronúncia tem influência ocasional de outra(s) língua(s). No entanto, a comunicação não é afectada. As hesitações são semelhantes às dos nativos.
- 3 O interlocutor nativo percebe que se trata de um utilizador não nativo- o ritmo de elocução, a acentuação de frase ou de palavras e a pronúncia tem influência de outra(s) língua(s). No entanto, a comunicação não é afectada.
- 2 Incorrecções ocasionais na produção de sons individuais, na acentuação de palavras ou de frases não perturbam a comunicação. Os mecanismos de produção de textos orais são influenciados pelos de outra(s) língua(s). É obviamente um utilizador não nativo.
- 1 Incorrecções na produção de sons individuais, na acentuação de palavras ou de frases levam o interlocutor a pedir clarificação ou repetição. Mecanismos de produção de texto oral marcados pelos de outra(s) língua(s). Precisa de mais tempo para dizer o que quer.



#### INTERACÇÃO

- 5 Bastante eficaz na comunicação em contextos do quotidiano e sobre questões mais abstractas.
- 4 Comunica eficazmente em contextos do quotidiano. Lapsos ocasionais com questões mais complexas. Comunica eficazmente em contextos do quotidiano. Lapsos ocasionais com questões mais complexas.
- 3 Comunica adequadamente nos contextos do quotidiano mas tem dificuldade com questões mais complexas.
- 2 Dificuldade em comunicar mesmo em contextos do quotidiano.
- 1 Praticamente incapaz de comunicar mesmo a um nível muito básico.

**CAPLE**



**Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira**  
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
Alameda da Universidade  
1600-214 Lisboa

Fax: (+351) 217 920 097  
Correio-Electrónico: [caple@fl.ul.pt](mailto:caple@fl.ul.pt)  
Página Web : <http://ww3.fl.ul.pt/caple/>

## **Apéndice C**

**Criterios de expresión oral B2**

**Universidad de Cambridge**







## **Assessing Speaking Performance – Level B2**

### Examiners and speaking assessment in the FCE exam

Speaking tests are conducted by trained examiners. The quality assurance of Speaking Examiners (SEs) is managed by Team Leaders (TLs) who are in turn responsible to a Professional Support Leader (PSL), who is the professional representative of University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL) for the Speaking tests in a given country or region.

All of the examiners (PSLs, TLs and SEs) must prove each year, through a certification process, that they are competent to assess. In addition, they are regularly monitored during live testing sessions.

Although candidates take the test in pairs or groups of three, throughout the test they are assessed on their individual performance and not in relation to each other. They are awarded marks by two examiners: an *assessor* and an *interlocutor*.

The *interlocutor* awards a mark for the performance as a whole, using the Global Achievement scale.

The *assessor* awards marks for four individual criteria:

- Grammar and Vocabulary
- Discourse Management
- Pronunciation
- Interactive Communication.

### How can I use the Assessment Scales?

Examiners use the B2 Level Assessment Scales to decide which marks to give candidates taking the FCE Speaking test. Using the scales yourself during classroom speaking practice tasks will help you to:

- analyse your students' strengths and weaknesses when they do FCE Speaking tasks
- form an impression of how ready your students are to take the Speaking test.

### The Assessment Scales

The FCE Assessment Scales are divided into six bands from 0 to 5, with 0 being the lowest and 5 the highest. Descriptors for each criterion are provided for bands 1, 3 and 5 and indicate what a candidate is expected to demonstrate at each band. FCE is at Level B2 of the Common European Framework of Reference (CEFR), and the descriptors for band 3 and above generally indicate performance of at least B2 level.



## Assessing Speaking Performance – Level B2

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language with very little hesitation.</li> <li>Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas.</li> <li>Uses a range of cohesive devices and discourse markers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is accurately placed.</li> <li>Individual sounds are articulated clearly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers.</li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.</li> </ul>
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language despite some hesitation.</li> <li>Contributions are relevant and there is very little repetition.</li> <li>Uses a range of cohesive devices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is generally appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is generally accurately placed.</li> <li>Individual sounds are generally articulated clearly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.</li> </ul>
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation.</li> <li>Contributions are mostly relevant, despite some repetition.</li> <li>Uses basic cohesive devices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Keeps the interaction going with very little prompting and support.</li> </ul>
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

As you look through the scales, it may help to highlight words which make one band different from another.

For example, under Grammar and Vocabulary, half of the first descriptor at Band 3 is the same as at Band 1 – *Shows a good degree of control of simple grammatical forms*. Band 3, however, has an additional element: ... *and attempts some complex grammatical forms*. At Band 5, the new elements are: a range of simple grammatical forms, and control of ... *some complex grammatical forms*.

Don't worry if a lot of the terms used in the scales are new to you – in the Handbook for Teachers you will find a Glossary of Terms for Speaking.

Although all four analytical criteria are assessed across the whole test, Part 2 (the long turn) is the main opportunity for examiners to assess Discourse Management, and Part 3 tends to be when they focus most on Interactive Communication.

### How can I use the Assessment Scales with students?

You could:

1. Refer to the scales as you observe students carrying out an FCE speaking task.
2. Note down examples of performance in terms of the listed criteria.
3. Give students feedback on their strengths and weaknesses.
4. Think about whether your students are ready for the exam and how they could improve.

However, it can be difficult for a teacher to manage a speaking practice task (i.e. be the interlocutor), make notes of what the students say and refer to the Assessment Scales, all at the same time. The following activities are designed to help you get started.



## **Assessing Speaking Performance – Level B2**

On the Teacher Support website there is a set of video recordings of two candidates called Camilla and Johanna taking the FCE Speaking test.

You can click on these links to watch each part of the test.

- [FCE Speaking Test Sample Video Part 1](#)
- [FCE Speaking Test Sample Video Part 2](#)
- [FCE Speaking Test Sample Video Part 3](#)
- [FCE Speaking Test Sample Video Part 4](#)

*The four activities use these recordings to practise using the Assessment Scales.*

### **Activity 1**

1. Make a copy of the blank **Grammar and Vocabulary** table on page 4. You will see that statements from the Assessment Scales have been turned into questions.
2. Watch the *FCE Speaking Test Sample Video Part 1*.
3. Note down examples of what Camilla does well and not so well for each of the questions in the Comments box on the assessment sheet.
4. Compare the notes you have made with a completed example on page 8.

### **Activity 2:**

1. Make a copy of the blank **Discourse Management** table on page 5.
2. Watch the *FCE Speaking Test Sample Video Part 2*.
3. Note down examples of what Johanna does well and not so well for each of the questions in the Comments box on the assessment sheet.
4. Compare the notes you have made with a completed example on page 9.

### **Activity 3:**

1. Make a copy of the blank **Pronunciation** table on page 6.
2. Watch the *FCE Speaking Test Sample Video Part 4*.
3. Note down examples of what Camilla does well and not so well for each of the questions in the Comments box on the assessment sheet.
4. Compare the notes you have made with a completed example on page 10.

### **Activity 4:**

1. Make a copy of the blank **Interactive Communication** table on page 7.
2. Watch the *FCE Speaking Test Sample Video Part 3*.
3. Note down examples of what Johanna does well and not so well for each of the questions in the Comments box on the assessment sheet.
4. Compare the notes you have made with a completed example on page 11.

### **Remember:**

- In a real FCE Speaking test the marks awarded reflect a candidate's performance across the whole exam and not just in one part of it. As you become more familiar with the assessment criteria and gain more experience in analysing your students, you will find it easier to focus on all of the criteria during classroom practice tasks.
- Being able to refer to the Assessment Scales will help you to analyse your students' strengths and weaknesses and to estimate whether they are ready for the Speaking test. However, it won't necessarily give you an accurate prediction of the marks that your students will achieve in a real test, as the candidate may be affected by other factors such as nervousness.



**Assessing Speaking Performance – Level B2**

FCE (LEVEL B2) SPEAKING GRAMMAR & VOCABULARY	
<b>Name of student</b>	
<b>Does the speaker use simple grammatical forms with control?</b>	
<b>Good</b>	<b>Not so good</b>
<b>Does the speaker use complex grammatical forms?</b>	
<b>Good</b>	<b>Not so good</b>
<b>Does the speaker use a range of appropriate vocabulary? (everyday situations / familiar topics / wide range of familiar topics?)</b>	
<b>Good</b>	<b>Not so good</b>
<b>Comments</b>	



**Assessing Speaking Performance – Level B2**

FCE (LEVEL B2) SPEAKING DISCOURSE MANAGEMENT	
<b>Name of student</b>	
<b>Are the answers of an appropriate length for the task? Is there much hesitation?</b>	
<b>Good</b>	<b>Not so good</b>
<b>Are the contributions relevant? Is there much repetition? Is it well organised?</b>	
<b>Good</b>	<b>Not so good</b>
<b>Does the speaker use a range of cohesive devices? And discourse markers?</b>	
<b>Good</b>	<b>Not so good</b>
<b>Comments</b>	



**Assessing Speaking Performance – Level B2**

FCE (LEVEL B2) SPEAKING PRONUNCIATION	
Name of student	
Are the answers clear? Can the speaker be generally understood?	
Good	Not so good
Is the speaker's intonation appropriate?	
Good	Not so good
Does the speaker use sentence stress correctly? Is word stress correct?	
Good	Not so good
Are individual sounds clear? Are they correctly produced?	
Good	Not so good
Comments	



## Assessing Speaking Performance – Level B2

FCE (LEVEL B2) SPEAKING INTERACTIVE COMMUNICATION	
Name of student	
Does the speaker start discussions? Does the speaker introduce new ideas?	
Good	Not so good
Does the speaker react appropriately to what the interlocutor or other candidate says?	
Good	Not so good
Does the speaker keep the interaction going? Does the speaker say more than the minimum? Does the speaker involve the other candidate?	
Good	Not so good
Does the speaker try to move the interaction in an appropriate direction? ('develop the interaction and negotiate towards an outcome') Does the speaker need support?	
Good	Not so good
Comments	



## Assessing Speaking Performance – Level B2

FCE (LEVEL B2) SPEAKING GRAMMAR & VOCABULARY	
Name of student <b>CAMILLA</b> Part 4 (cities)	
<b>Does the speaker use simple grammatical forms with control?</b>	
<b>Good</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>I like relaxing</i></li> <li><i>London is too big</i></li> <li><i>actually, I've never been there</i></li> </ul>	<b>Not so good</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>it was so <u>much</u> people</i> (there were so many people)</li> <li><i>it was a lot of noise</i> (there was a lot of noise)</li> </ul>
<b>Does the speaker use complex grammatical forms?</b>	
<b>Good</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>I could live in a big city in Norway 'cos they are not that big</i></li> <li><i>when I went to bed at the hotel ... I couldn't sleep</i></li> <li><i>I heard that it's a really beautiful city so I would like to see it</i></li> </ul>	<b>Not so good</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>it's not that big <u>to be</u> a capital</i> (it's not that big for a capital)</li> <li><i>if you <u>have half an hour</u> to your nearest neighbours</i> (if you're half an hour away from your nearest neighbours)</li> </ul>
<b>Does the speaker use a range of appropriate vocabulary? (everyday situations / familiar topics / wide range of familiar topics?)</b>	
<b>Good</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>a lot of pollution</i></li> <li><i>noise pollution</i></li> <li><i>nightlife</i></li> <li><i>one million inhabitants</i></li> <li><i>cosy and charming</i></li> </ul>	<b>Not so good</b>
<b>Comments</b>	
<p>Generally good grammatical control. Very few errors with simple forms, only with pronouns (something to work on). Attempts some complex grammatical forms, but perhaps could have been a little more ambitious. Demonstrates a range of appropriate vocabulary on the familiar topic of cities, though again could perhaps have been more ambitious.</p> <p><b>N.B. Candidates are marked on the language that they 'use' and 'attempt to use' to convey their message, so they should be encouraged to be ambitious in their use of language. However, comprehension is important so mistakes shouldn't result in their being difficult to understand.</b></p>	





**Assessing Speaking Performance – Level B2**

FCE (LEVEL B2) SPEAKING DISCOURSE MANAGEMENT	
Name of student <b>JOHANNA Part 2 (rivers)</b>	
<b>Are the answers of an appropriate length for the task? Is there much hesitation?</b>	
<p><b>Good</b> speaks for the full minute</p>	<p><b>Not so good</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• some hesitation e.g. <i>I think er ... people enjoy ...</i></li> <li>• speaks quite slowly</li> </ul>
<b>Are the contributions relevant? Is there much repetition? Is it well organised?</b>	
<p><b>Good</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• well organised with little repetition</li> <li>• says something about both pictures</li> <li>• says what people are enjoying and why</li> <li>• says which place she would prefer</li> </ul>	<p><b>Not so good</b></p> <p>could make more explicit comparisons – e.g. <i>this waterfall is very popular with tourists whereas this other river is an ordinary place where local people might go</i></p>
<b>Does the speaker use a range of cohesive devices? And discourse markers?</b>	
<p><b>Good</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (discourse marker) <i>Well, the first picture you see a big ... er ... waterfall</i></li> <li>• (cohesive device / linking word) <i>it's amazing to be there <u>so</u> they are full of people</i></li> <li>• (discourse marker) <i><u>then, on the second picture</u> you see ...</i></li> <li>• (linking word and reference pronouns) <i>people enjoy the picture one <u>because</u> it's new, it's tourist, <u>they</u>'ve never seen it before</i></li> </ul>	<p><b>Not so good</b></p> <p>could use more sophisticated ways of connecting what she says – e.g. <i>on the other hand, whereas</i></p>
<b>Comments</b>	
Speaks for the full minute so appropriate in length, though a little slow and hesitant at times. Relevant and well organised, though could compare the pictures in a more explicit way. Coherent and easy to follow, though could use more sophisticated connecting devices.	



**Assessing Speaking Performance – Level B2**

FCE (LEVEL B2) SPEAKING PRONUNCIATION	
Name of student <b>CAMILLA</b> (all four parts of the test)	
<b>Are the answers clear? Can the speaker be generally understood?</b>	
<p><b>Good</b> Clear and easily understood at all times.</p>	<p><b>Not so good</b></p>
<b>Is the speaker's intonation appropriate?</b>	
<p><b>Good</b> Intonation is generally good and never gets in the way of the meaning.</p>	<p><b>Not so good</b> (Part 1) <i>I'm playing football</i>  (Part 2) <i>it's very cosy and you can relax and have a good time, there's not much people</i>  (Rising intonation at the end of each phrase comes from the speaker's first language – falling intonation would normally be used in a neutral statement like this.)</p>
<b>Does the speaker use sentence stress correctly? Is word stress correct?</b>	
<p><b>Good</b> Sentence stress and word stress is nearly always correct.</p>	<p><b>Not so good</b> Stress on the second syllable of <i>café</i> rather than on the first syllable as in standard English.</p>
<b>Are individual sounds clear? Are they correctly produced?</b>	
<p><b>Good</b></p>	<p><b>Not so good</b> (Part 1) <i>cold</i> pronounced /kɔ:lt/ as in <i>caught</i>  (Part 2) <i>chefs</i> pronounced /tʃefs/ with the first consonant sounding like <i>cheap</i> rather than <i>sheep</i>  (Part 3) <i>done; love; photo; coming</i> – the <i>o</i> sound in each of these words is pronounced /ɒ/ as in <i>on</i> rather than /ʌ/ as in <i>up</i>.</p>
<b>Comments</b> Pronunciation is clear and natural sounding all through the test. Certain individual sounds and intonation patterns are unusual, but they never cause misunderstanding.	



**Assessing Speaking Performance – Level B2**

FCE (LEVEL B2) SPEAKING INTERACTIVE COMMUNICATION	
Name of student <b>JOHANNA</b> (things that can help people to enjoy city life)	
<b>Does the speaker start discussions? Does the speaker introduce new ideas?</b>	
<p><b>Good</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Where shall we start?</i></li> <li>• <i>OK, it's a stadium</i></li> <li>• <i>OK, then we have the dance</i></li> </ul> <p>Johanna shares responsibility with her partner for introducing new ideas.</p>	<p><b>Not so good</b></p>
<b>Does the speaker react appropriately to what the interlocutor or other candidate says?</b>	
<p><b>Good</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>oh yes, of course</i></li> <li>• <i>yeah, you love sports</i></li> <li>• <i>me too so ...</i></li> <li>• <i>yes, sitting in the sun</i></li> <li>• <i>actually, we went in Cambridge to the salsa classes</i></li> </ul>	<p><b>Not so good</b></p>
<b>Does the speaker keep the interaction going? Does the speaker say more than the minimum? Does the speaker involve the other candidate?</b>	
<p><b>Good</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Where shall we start?</i></li> <li>• <i>Is it baseball maybe?</i></li> <li>• <i>You don't have it in Norway?</i></li> </ul>	<p><b>Not so good</b></p> <p>Johanna is very good at involving her partner but her own contributions tend to be quite short.</p>
<b>Does the speaker try to move the interaction in an appropriate direction? ('develop the interaction and negotiate towards an outcome') Does the speaker need support?</b>	
<p><b>Good</b></p> <p><i>I think important is time with your dog alone and spend some time at the café with your friends</i></p> <p>This answers the second task question but only after her partner has asked her directly about it.</p>	<p><b>Not so good</b></p> <p>Most of what Johanna says is about what she likes rather than the more general question of what's important in a city. Her partner moves the discussion in that direction towards the end of this part.</p>
<b>Comments</b>	
Introduces new ideas, reacts naturally and appropriately to what partner says, involves partner in discussion. Contributions, while relevant, tend to be quite short. Mostly comments on what she likes, and only addresses more general questions in response to her partner's prompting.	



**Apéndice D**  
**Crterios de expresión oral B2**  
**de Norova**



## Criteria de evaluación Norova (2013)

	Range	Accuracy	Fluency	Interaction	Coherence
<b>9-10</b>	Has a very good range of vocabulary to be able to give clear, detailed descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words.	Shows good degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with an even tempo. There are few pauses when the candidate searches for patterns and expressions	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when needs to. Can help the discussion along familiar ground confirming comprehension, inviting others into the conversation.	Can use a good range of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
<b>7-8</b>	Has a good range of vocabulary to give clear descriptions, express viewpoints on general topics, with searching for some words. Attempts to form some complex sentences.	Shows a relatively good degree of grammatical control. Makes insignificant errors which do not cause misunderstanding. Can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; there are rare noticeably long pauses, despite the hesitation and search for some expressions.	Can initiate discourse, take turns and end conversation, though candidate may not always do this elegantly. Can help the discussion along familiar ground confirming comprehension with little support.	Can use relatively basic cohesive devices to link his/her utterances into clear, discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
<b>5-6</b>	Has a sufficient range of vocabulary to give descriptions, express viewpoints on general topics, although with searching for some words.	Shows a sufficient degree of grammatical control. Makes slight errors, which do not cause misunderstanding. Can correct some of his/her mistakes.	Can produce responses which are extended beyond short phrases, with an uneven tempo. Candidate can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions There are some pauses in speech.	Can sometimes initiate conversation, take turns and end conversation. Can help the discussion when talking about everyday situations, though in a limited way.	Can use basic cohesive devices to link his/her utterances into clear, discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.





## **Apéndice E**

### **Criterios de expresión oral**

#### **en castellano**



**Nombre del examinando:**

Puntos	Fluidez y Pronunciación	Gramática y vocabulario	Gestión del discurso	Interacción	Puntos
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es inteligible</li> <li>- La entonación es apropiada.</li> <li>- El acento cae en oraciones y palabras con precisión.</li> <li>- Los sonidos individuales son claros.</li> <li>- El discurso tiene un ritmo bastante uniforme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra un uso bastante amplio de formas gramaticales sencillas y algunas formas complejas.</li> <li>- Utiliza una variedad de vocabulario apropiado para ofrecer puntos de vista sobre una amplia gama de temas cotidianos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce fragmentos de discurso con pocas dudas.</li> <li>- Sus contribuciones son relevantes y exhiben una clara organización de ideas.</li> <li>- Utiliza una variedad de mecanismos de cohesión y de marcadores de discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia el discurso y responde de forma apropiada, enlazando sus contribuciones con las de los otros hablantes.</li> <li>- Mantiene y desarrolla la interacción y negocia hacia el objetivo.</li> </ul>	5
4	<i>La actuación comparte rasgos del nivel 5 y del nivel 3.</i>				4
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es inteligible</li> <li>- La entonación es apropiada en general.</li> <li>- El acento cae en oraciones y palabras con precisión en general.</li> <li>- Los sonidos individuales son claros en general.</li> <li>- El discurso tiene un ritmo bastante uniforme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra un control relativamente bueno de formas gramaticales sencillas e intenta utilizar alguna forma compleja.</li> <li>- Utiliza vocabulario apropiado para ofrecer puntos de vista sobre una amplia gama de temas cotidianos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce fragmentos de discurso con algunas pausas.</li> <li>- Sus contribuciones son relevantes y hay poca repetición.</li> <li>- Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia el discurso y responde de forma apropiada.</li> <li>- Mantiene y desarrolla la interacción y negocia hacia el objetivo con escaso apoyo de su interlocutor.</li> </ul>	3
2	<i>La actuación comparte rasgos del nivel 3 y del nivel 1</i>				2
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es casi siempre inteligible.</li> <li>- Demuestra rasgos de control fonológico en sonidos y palabras.</li> <li>- El discurso tiene un ritmo desigual. Se producen pausas a veces largas cuando busca expresiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra un control gramatical aceptable de formas sencillas.</li> <li>- Utiliza vocabulario generalmente apropiado, aunque a veces aproximado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce respuestas más allá de frases cortas, a pesar de pausas por dudas.</li> <li>- Sus contribuciones son en su mayor parte relevantes, a pesar de las repeticiones.</li> <li>- Utiliza mecanismos de cohesión básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia el discurso y responde de forma apropiada, aunque no siempre con elegancia.</li> <li>- Continúa la interacción y trata de negociar hacia el objetivo con el apoyo de su interlocutor.</li> </ul>	1
0	<i>No apto - La actuación está por debajo del mínimo exigido en el nivel B2.</i>				0
	<b>Total /5</b>	<b>Total /5</b>	<b>Total /5</b>	<b>Total /5</b>	<b>Total /20</b>

*La puntuación final de la prueba ha de ser sobre 20 puntos.*

Observaciones:



## **Apéndice F**

### **Criterios de expresión oral**

#### **en portugués**



## Apêndice F Critérios de expressão oral em português

### NÍVEL DE REFERÊNCIA B2:

#### Nome do examinando:

Pontos	Fluência e Pronúncia	Gramática e vocabulário	Gestão do discurso	Interação	Pontos
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É inteligível</li> <li>- A entoação é apropriada.</li> <li>- Coloca com precisão o acento em orações e palavras.</li> <li>- Os sons individuais são claros.</li> <li>- O discurso tem um ritmo bastante uniforme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra um uso bastante amplo de formas gramaticais simples e algumas formas complexas.</li> <li>- Utiliza uma variedade de vocabulário apropriado para oferecer pontos de vista sobre uma ampla gama de temas quotidianos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produz fragmentos de discurso com poucas dúvidas.</li> <li>- As suas contribuições são relevantes e mostram uma clara organização de ideias.</li> <li>- Utiliza uma variedade de mecanismos de coesão e de marcadores de discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia o discurso e responde de forma apropriada, enlaçando as suas contribuições com as dos outros falantes.</li> <li>- Mantém e desenvolve a interação e negocia no sentido de alcançar o objetivo.</li> </ul>	5
4	<i>A atuação partilha características do nível 5 e do nível 3.</i>				4
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É inteligível</li> <li>- A entoação é geralmente apropriada.</li> <li>- Geralmente coloca com precisão o acento em orações e palavras.</li> <li>- Os sons individuais são claros geralmente.</li> <li>- O discurso tem um ritmo bastante uniforme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra um controle relativamente bom de formas gramaticais simples e tenta utilizar alguma forma complexa.</li> <li>- Utiliza vocabulário apropriado para oferecer pontos de vista sobre uma ampla gama de temas quotidianos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produz fragmentos de discurso com algumas pausas.</li> <li>- As suas contribuições são relevantes e há pouca repetição.</li> <li>- Utiliza um número limitado de mecanismos de coesão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia o discurso e responde de forma apropriada.</li> <li>- Mantém e desenvolve a interação e negocia no sentido de alcançar o objetivo com pouco apoio do seu interlocutor.</li> </ul>	3
2	<i>A atuação partilha características do nível 3 e do nível 1</i>				2
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É quase sempre inteligível.</li> <li>- Demonstra indícios de controle fonológico em sons e palavras.</li> <li>- O discurso tem um ritmo desigual. Produzem-se pausas por vezes longas quando busca expressões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra um controle gramatical aceitável em formas simples.</li> <li>- Utiliza vocabulário geralmente apropriado, ainda que por vezes apenas aproximado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produz respostas mais além de frases curtas, apesar de pausas por dúvidas.</li> <li>- As suas contribuições são na maior parte relevantes, apesar das repetições.</li> <li>- Utiliza mecanismos de coesão básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia o discurso e responde de forma apropriada, ainda que nem sempre com elegância.</li> <li>- Continua a interação e tenta negociar no sentido de alcançar o objetivo com o apoio do seu interlocutor.</li> </ul>	1
0	<i>Não apto – A atuação não alcança o mínimo exigido no nível B2.</i>				0
	<b>Total /5</b>	<b>Total /5</b>	<b>Total /5</b>	<b>Total /5</b>	<b>Total /20</b>

*A pontuação final da prova deve ser sobre 20 pontos.*





## **Apéndice H**

### **Simulación BODAS DE CRISTAL**



# BODAS DE CRISTAL

---

Número total de páginas: 6

Informaciones para los candidatos: 2-5

Información para el examinador: 6



**Universitat Politècnica de València (UPV)**

*Maria Manuela dos Santos Neto*

# BODAS DE CRISTAL

## Perfil 1: Isabel

### Escenario

Antonio e Isabel están casados hace más de 14 años y, aunque diferentes en bastantes aspectos, son una pareja relativamente feliz. Ella es independiente, le gusta vivir experiencias nuevas, conocer gente y ver mundo. Sin embargo, tiene algunos miedos, lo cual le impide realizar algunos de los proyectos que le gustaría llevar a cabo. Su marido, por el contrario, es casero, rechaza todo lo que suponga riesgo e inseguridad y su gran hobby es jugar al golf. Aunque es un hombre refinado, culto y tiene una larga experiencia en viajes, en la actualidad su vida es mucho más tranquila. No le gustan los conflictos, por lo que algunas veces, para evitarlos, cede a lo que quiere su mujer. Pronto será su aniversario de boda y ambos están de acuerdo en que hacer un viaje juntos en esa fecha es una buena idea, pero su marido no sabe que ella toma la iniciativa de ir a una agencia para contratar el viaje y darle una sorpresa. Tiago, el vendedor de la agencia de viajes, es un hombre comunicativo, dinámico, lleno de ideas y, sobre todo, un gran vendedor, que no tiene problemas en contar algunas experiencias propias o ajenas para convencer a los clientes a comprar y, normalmente, apunta a los viajes más caros. La pareja tiene una perrita, Fifi, una yorkshire terrier mini, pequeña en tamaño pero grande en energía; es muy juguetona y su ladrido agudo molesta a veces a los vecinos y a las personas de su alrededor, sobre todo cuando son extraños.

### Objetivo General

El objetivo es que cada personaje deberá defender la idea de viaje que tiene. Isabel pretende contratar un viaje bonito, pero asequible; mientras que Tiago, el vendedor de la agencia de viajes, pretende convencer a Isabel de que compre un viaje más exótico y emocionante, pero sobre todo más caro.

### Objetivo personal

Tu eres Isabel, estás en la agencia de viajes para contratar un viaje. Tienes que tener en cuenta los gustos de tu marido y los tuyos, el coste, las dudas referentes a si dejar o no a Fifi y con quien, etc. Tiago, como buen vendedor que es, se muestra muy amable contigo, solícito y lleno de recursos para convencer a cualquier cliente. El mismo es un viajero imparable y puede contar cantidad de historias y anécdotas de los sitios donde ha estado, recurso que utiliza, naturalmente, para persuadir a los clientes. Tu objetivo es no dejarte convencer por Tiago, sino conseguir el viaje que tu deseas.

### Meta a conseguir

Entre las dudas que tienes para contratar el viaje es si seguir explorando Europa, de donde solo os faltan tres países por conocer, o arriesgarte y contratar un viaje más aventurero, donde tú y tu marido podáis vivir algo diferente, e incluso osado. Antonio, tu marido, padece varias alergias, entre otras es alérgico al gluten y a los huevos. Tenéis un presupuesto razonable, aunque no demasiado alto. Sinceramente, a ti te apetecería algo exótico, como un safari en Kenia, pero tendrás que tener en cuenta, además de tus miedos, el hecho de que tu marido probablemente prefiera algo más

tradicional, como algún destino europeo, por ejemplo. También hay que tener en cuenta que tu marido no soporta la confusión y el desorden. Te viene a la cabeza que, en alguna ocasión, él ha mencionado el deseo de conocer Europa del norte y así completar el continente. En tu caso, tienes miedo a los ascensores y a los insectos reptantes. Eres muy romántica, por lo que te gustaría, si fuera posible, darle una pequeña sorpresa a tu marido por vuestro aniversario, pero no dejas de pensar en vuestra perrita, Fifi, y los problemas que puede acarrear llevarla o dejarla. Quieres contratar un viaje que se ajuste al perfil de tu marido y al tuyo. Eres consciente de que Tiago intentará venderte el viaje más caro. Sin embargo, aunque el dinero es un elemento importante para ti, no es un aspecto decisivo. Tu gran reto es conseguir un viaje que sea a la vez original, interesante, que proporcione tranquilidad a tu marido, pero que tenga suficiente dosis de actividad, novedad o aventura y, sobre todo, quieres sea un viaje romántico.

**Tiempo:**

Preparación: 15 minutos.

Acción: 15-20 minutos.

**Norma:** Los dos participantes han de procurar establecer una conversación al 50% de tiempo de intervención.

# BODAS DE CRISTAL

## Perfil 2: Tiago

### Escenario

Antonio e Isabel están casados hace más de 14 años y, aunque diferentes en bastantes aspectos, son una pareja relativamente feliz. Ella es independiente, le gusta vivir experiencias nuevas, conocer gente y ver mundo. Sin embargo, tiene algunos miedos, lo cual le impide realizar algunos de los proyectos que le gustaría llevar a cabo. Su marido, por el contrario, es casero, rechaza todo lo que suponga riesgo e inseguridad y su gran hobby es jugar al golf. Aunque es un hombre refinado, culto y tiene una larga experiencia en viajes, en la actualidad su vida es mucho más tranquila. No le gustan los conflictos, por lo que algunas veces, para evitarlos, cede a lo que quiere su mujer. Pronto será su aniversario de boda y ambos están de acuerdo en que hacer un viaje juntos en esa fecha es una buena idea, pero su marido no sabe que ella toma la iniciativa de ir a una agencia para contratar el viaje y darle una sorpresa. Tiago, el vendedor de la agencia de viajes, es un hombre comunicativo, dinámico, lleno de ideas y, sobre todo, un gran vendedor, que no tiene problemas en contar algunas experiencias propias o ajenas para convencer a los clientes a comprar y, normalmente, apunta a los viajes más caros. La pareja tiene una perrita, Fifi, una yorkshire terrier mini, pequeña en tamaño pero grande en energía; es muy juguetona y su ladrido agudo molesta a veces a los vecinos y a las personas de su alrededor, sobre todo cuando son extraños.

### Objetivo General

El objetivo es que cada personaje deberá defender la idea de viaje que tiene. Isabel pretende contratar un viaje bonito, pero asequible; mientras que Tiago, el vendedor de la agencia de viajes, pretende convencer a Isabel de que contrate un viaje más exótico y emocionante, pero sobre todo más caro.

### Objetivo personal

Eres Tiago y tienes delante a Isabel, que de acuerdo con su marido, está allí para contratar un viaje. Tiene que tener en cuenta los gustos de ambos, el coste del viaje, las dudas referentes a qué hacer con su perrita Fifi, etc. Como buen vendedor que eres, te muestras muy amable con Isabel, solícito y lleno de recursos para convencer a cualquier cliente. Tú mismo eres un viajero imparable y puedes contar cantidad de historias y anécdotas de los sitios donde has estado, recurso que utilizas, naturalmente, para persuadir a los clientes.

### Meta a conseguir

Te gusta tu trabajo y tienes mucho talento para desarrollarlo, pero, debido al momento de inestabilidad que la empresa vive, te encuentras algo decaído de ánimo. Sin embargo, eres un profesional y tratas el tema del viaje de Isabel y su marido con la atención de siempre. No solo trabajas con viajes, sino que viajar es tu pasión. Has estado en infinidad de destinos, lo cual te permite, en muchas situaciones, contar tus impresiones y anécdotas sobre los sitios donde los clientes quieren ir, lo cual influye, en algunos casos, en su decisión. La situación de la empresa, sin

embargo, te plantea un dilema, en los tiempos que corren sabes que puede ocurrir cualquier cosa, y que cave la posibilidad de que incluso la empresa cierre en un futuro inmediato. De ahí que no sepas muy bien si aconsejar a Isabel un viaje caro y largo o algo más sencillo y cercano. Esta situación te pone en un compromiso moral, pero a la vez es también una oportunidad económica. Tú te llevas una comisión por cada viaje que vendes, por lo que evidentemente te conviene vender la opción más cara. Es posible que el paquete de seguros que la agencia de viajes ofrece a sus clientes te ayude a salir de ese dilema y conseguir una buena comisión si vendes un viaje muy caro sin comprometer tu consciencia. A lo largo de la conversación con Isabel tendrás que decidir tu postura.

**Tiempo:**

Preparación: 15 minutos.

Acción: 15-20 minutos.

**Norma:** Los dos participantes han de procurar establecer una conversación al 50% de tiempo de intervención.

## **Normas para el examinador:**

- Recordar a los candidatos que el examen oral es una simulación.
- Asignar los diferentes roles de forma aleatoria.
- Recordar a los candidatos que han de leer cuidadosamente el escenario, el objetivo general, el objetivo personal y la meta a conseguir.
- Recordar a los candidatos que tienen 15 minutos para preparar su papel en la simulación y que la fase de acción durará entre 15-20 minutos. La preparación de la simulación se puede hacer con la pareja asignada para el examen oral.
- Recomendar a los candidatos que durante los 15 minutos de preparación de sus intervenciones lo hagan en portugués.
- Preguntar si existen dudas.
- Recordar que han de utilizar un volumen alto para que los evaluadores puedan escuchar con claridad las intervenciones y que han de tratar de actuar con la mayor naturalidad posible.
- Recordar a los candidatos que han de procurar que la conversación entre ellos ha de estar equilibrada. No han de limitarse a preguntas y respuestas por parte de cualquiera de los candidatos.
- Recordar a los candidatos que se les hará una señal en dos momentos. Cuando falten 3 minutos (los candidatos han de preparar el desenlace de la situación) y cuando quede 1 minuto (los candidatos han de concluir su conversación) para finalizar la prueba oral.
- No interrumpir a los candidatos mientras están interactuando.
- Grabar las pruebas en vídeo
- Al terminar la prueba, entregar a los examinandos un cuestionario de opinión de preguntas abiertas sobre el tipo de examen y cualquier otro comentario que deseen aportar.
- Entregar a los jueces externos evaluadores, la simulación en papel, las grabaciones y los criterios de evaluación a utilizar.
- Al terminar la evaluación, entregar a los jueces evaluadores un cuestionario de preguntas abiertas donde se les pide opinión sobre el instrumento y los criterios de evaluación.



## **Apéndice G**

### **Simulación EL REGALO**



# EL REGALO

---

Número total de páginas: 6

Información para los candidatos: 2-5

Información para el examinador: 6



**Universitat Politècnica de València (UPV)**

*Maria Manuela dos Santos Neto*

## EL REGALO

### Perfil 1: João, un amigo de Pedro, el cumpleaños

#### Escenario

João de 18 años y María de 20 años forman parte de la misma pandilla de amigos. Suelen salir juntos por la noche y algunas veces también los fines de semana. Algunas veces se van de excursión a la montaña, en invierno a esquiar y hasta hacen algún pequeño viaje al extranjero. Aunque se llevan bien con todos los miembros del grupo, ambos tienen una relación especial con Pedro, de 21 años. Incluso a veces hacen planes los tres juntos. La semana que viene es el cumpleaños de Pedro y João y María están hablando sobre el regalo que podrían comprarle. Éste suele ser exigente con los regalos y tiene algunas manías; no le gusta el color azul, ni coger un avión o, por ejemplo, no soporta las comidas “raras”. Igualmente tiene algunas pasiones como son los relojes, la ropa de marca muy cara y el deporte. Saben que le gusta la historia, los animales y el bricolaje, lo que también les podría ayudar a elegir el regalo de Pedro. João tiene un carácter impulsivo e impaciente; siempre quiere resolver las cuestiones rápidamente y normalmente tiene ideas algo arriesgadas y originales, más de lo habitual. Por lo general no tiene mucho dinero, es gastador por naturaleza, aunque depende económicamente de sus padres. María es todo lo contrario, es reservada y paciente, le gusta pensar bien las cosas antes de hacerlas, principio que aplica a todo en su vida. Prefiere calidad a cantidad. Aunque sus padres le ayudan con los gastos, ella trabaja a tiempo parcial en una tienda, lo cual le permite vivir de forma más desahogada que João

#### Objetivo General

El objetivo de cada personaje es convencer al otro de que su idea es la mejor para el regalo de Pedro, el amigo común. Los dos personajes discuten sobre cual será el mejor regalo. Para ello tendrán que llevar en cuenta, además de los gustos y manías del cumpleaños, el presupuesto que tiene cada uno, si van a comprar dos regalos o solo uno y el tiempo que queda, que es poco.

#### Objetivo personal

Tú eres João. Tienes, entre otras, tres ideas para el regalo de Pedro: un paseo en parapente, con profesor incluido; un tatuaje o una entrada, con viaje incluido, para ver la final de la Champion de fútbol, que se juega en Mucnich. En tu caso, tienes un problema, como no eres un buen gestor – aunque tus padres te dan dinero más que suficiente para tus cosas- tu presupuesto es muy bajo (entre 20 y 30 euros). Ese presupuesto te permite llevar a cabo solo una de las opciones de regalo para Pedro. Debes convencer a María de que una de ellas es el regalo ideal. Además, como sabes que María es generosa y no tiene grandes problemas de dinero, piensas que ella puede, normalmente, prestarte algo de dinero para tu parte del regalo, si hace falta. Sin embargo, también te acuerdas de otra ocasión parecida en que ella te adelantó el dinero y después se quedó meses esperando a que tú se lo devolvieras. Temes que esta vez ella no acepte financiarte.

Si no logras entrar en acuerdo con ella, tendrás que conformarte en comprarle a Pedro, tu solito un regalo barato y vulgar, según tú, como un bolígrafo, una camiseta, o un CD...

**Meta a conseguir**

Como no tienes el dinero suficiente para hacer solo el regalo que te gustaría a Pedro y, por otra parte, no quieres quedar mal regalando algo barato o vulgar, tu objetivo es convencer a María de que el regalo que quieres ofrecer a Pedro es el mejor (debes pensar qué regalo te gustaría escoger). Sin decirlo claramente, quieres que ella se una a ti para que lo paguéis a medias, e incluso si hace falta que te preste el dinero que te pueda faltar.

**Tiempo:**

Preparación: 10 minutos.

Acción: 15-20 minutos.

**Norma:** Los dos participantes han de procurar establecer una conversación al 50% de tiempo de intervención.

## EL REGALO

### Perfil 2: María, una amiga de Pedro, el cumpleaños

#### Escenario

João de 18 años y María de 20 años forman parte de la misma pandilla de amigos. Suelen salir juntos por la noche y algunas veces también los fines de semana. Algunas veces se van de excursión a la montaña, en invierno a esquiar y hasta hacen algún pequeño viaje al extranjero. Aunque se llevan bien con todos los miembros del grupo, ambos tienen una relación especial con Pedro, de 21 años. Incluso a veces hacen planes los tres juntos. La semana que viene es el cumpleaños de Pedro y João y María están hablando sobre el regalo que podrían comprarle. Éste suele ser exigente con los regalos y tiene algunas manías; no le gusta el color azul, ni coger un avión o, por ejemplo, no soporta las comidas "raras". Igualmente tiene algunas pasiones como son los relojes, la ropa de marca muy cara y el deporte. Saben que le gusta la historia, los animales y el bricolaje, lo que también les podría ayudar a elegir el regalo de Pedro. João tiene un carácter impulsivo e impaciente; siempre quiere resolver las cuestiones rápidamente y normalmente tiene ideas algo arriesgadas y originales, más de lo habitual. Por lo general no tiene mucho dinero, es gastador por naturaleza, aunque depende económicamente de sus padres. María es todo lo contrario, es reservada y paciente, le gusta pensar bien las cosas antes de hacerlas, principio que aplica a todo en su vida. Prefiere calidad a cantidad. Aunque sus padres le ayudan con los gastos, ella trabaja a tiempo parcial en una tienda, lo cual le permite vivir de forma más desahogada que João.

#### Objetivo General

El objetivo de cada personaje es convencer al otro de que su idea es la mejor para el regalo de Pedro, el amigo común. Los dos personajes discuten sobre cuál será el mejor regalo. Para ello tendrán que llevar en cuenta, además de los gustos y manías del cumpleaños, el presupuesto que tiene cada uno, si van a comprar dos regalos o solo uno y el tiempo que queda, que es poco.

#### Objetivo personal

Tú eres María y, entre otras, tienes tres ideas para el regalo de Pedro: unos pantalones de super marca, un periquito de la raza bayo o flavo, o un perro yorkshire terrier, también has pensado en la última novela histórica de Santiago Postiguillo, edición especial de lujo en tres volúmenes. Pero tienes un problema, te gustaría hacerle el regalo a Pedro tú sola. Además tienes dinero para cualquiera de los regalos, aunque sabes que pueden ser caros. No quieres ofender a João porque sabes que, normalmente, no tiene mucho dinero, por lo que tendrás que ser sutil en la forma de exponer tus argumentos. Sabes también que sus ideas son distintas a las tuyas en casi todo, por lo que, si aceptas comprar el regalo a medias, tienes la sospecha de que no te gustará para nada las sugerencias que haga João. Además, sospechas que tendrás que pagar tú sola el regalo o esperar bastante tiempo a que João te devuelva su parte, como ha pasado en otras ocasiones. Además, hay un detalle que João desconoce, pero que también puede influir, empiezas a tener cierto interés romántico por Pedro, el cumpleaños. Tienes un presupuesto para el regalo de 150 euros, pero si fuera necesario podrías llegar hasta los 250.

**Meta a conseguir**

Tu quieres quedar bien con João, pero a la vez quieres regalar a Pedro lo que tú piensas que es el mejor regalo. Para eso tendrás que ser sutil y diplomática, por un lado, pero también firme, por otro. No tienes ganas de regalar nada a medias con João por dos razones, primero porque sabes que João tiene gustos que no cuadran con los tuyos y además tiene poco dinero, y segundo porque quieres que secretamente Pedro se fije más en ti.

**Tiempo:**

Preparación: 10 minutos.

Acción: 15-20 minutos.

**Norma:** Los dos participantes han de procurar establecer una conversación al 50% de tiempo de intervención.

## **Normas para el examinador:**

- Recordar a los candidatos que el examen oral es una simulación.
- Asignar los diferentes roles de forma aleatoria.
- Recordar a los candidatos que han de leer cuidadosamente el escenario, el objetivo general, el objetivo personal y la meta a conseguir.
- Recordar a los candidatos que tienen 15 minutos para preparar su papel en la simulación y que la fase de acción durará entre 15-20 minutos. La preparación de la simulación se puede hacer con la pareja asignada para el examen oral.
- Recomendar a los candidatos que durante los 15 minutos de preparación de sus intervenciones lo hagan en portugués.
- Preguntar si existen dudas.
- Recordar que han de utilizar un volumen alto para que los evaluadores puedan escuchar con claridad las intervenciones y que han de tratar de actuar con la mayor naturalidad posible.
- Recordar a los candidatos que han de procurar que la conversación entre ellos ha de estar equilibrada. No han de limitarse a preguntas y respuestas por parte de cualquiera de los candidatos.
- Recordar a los candidatos que se les hará una señal en dos momentos. Cuando falten 3 minutos (los candidatos han de preparar el desenlace de la situación) y cuando quede 1 minuto (los candidatos han de concluir su conversación) para finalizar la prueba oral.
- No interrumpir a los candidatos mientras están interactuando.
- Grabar las pruebas en vídeo
- Al terminar la prueba, entregar a los examinandos un cuestionario de opinión de preguntas abiertas sobre el tipo de examen y cualquier otro comentario que deseen aportar.
- Entregar a los jueces externos evaluadores, la simulación en papel, las grabaciones y los criterios de evaluación a utilizar.
- Al terminar la evaluación, entregar a los jueces evaluadores un cuestionario de preguntas abiertas donde se les pide opinión sobre el instrumento y los criterios de evaluación.



## **Apéndice I**

### **Cuestionario de opinión de los jueces**



## **Cuestionario de opinión de los jueces evaluadores**

- 1. ¿Considera que la simulación y juego es útil para evaluar la expresión oral en el nivel B2?**
- 2.Cuál es su opinión acerca de los criterios de evaluación que ha utilizado para evaluar la expresión oral?**
- 3. ¿Qué dificultades tuvo durante la evaluación?**
- 4. Aproximadamente ¿Cuánto tiempo ha utilizado para evaluar a cada estudiante?**
- 5. Añada cualquier comentario u observación que considere oportuno**



## **Apéndice J**

### **Cuestionario de opinión de los alumnos**



## **Cuestionario de opinión de los alumnos**

- 1) ¿Qué es lo que te gustó de la simulación? ¿Porqué?**
  
- 2) ¿Qué es lo que no te ha gustado? ¿Porqué?**
  
- 3) ¿Te ha gustado la simulación como método de examen oral? ¿Porqué?**
  
- 4) ¿Crees que la simulación reproduce situaciones orales reales? Explícalo.**
  
- 5) ¿Cómo mejorarías los materiales utilizados para el examen (Escenario, Objetivo general; Objetivo personal y Meta a conseguir).**